



La escuela en entredicho

Conversaciones con
Claudio di Girolamo



2 DE SEPTIEMBRE DE 2012
0,5.30 HRS.

SUEÑO : ESCRIBO

PALABRAS AZULES

EN DÍAS BLANCOS DE NIEVE.



**CHILE LO
HACEMOS
TODOS**



LA ESCUELA EN ENTREDICHO

Conversaciones con Claudio di Girolamo

Ministra Presidenta

Consuelo Valdés Chadwick

Subdirector Nacional

Juan Carlos Silva Aldunate

Jefe del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura

Pablo Rojas Durán

Dirección editorial

Beatriz González Fulle

Alejandra Claro Eyzaguirre

Autor

Claudio di Girolamo Carlini

Recopilación y redacción general

María Paulina Soto Labbé

Edición y corrección de estilo

Patricio González Ríos

Coordinación y producción editorial

Aldo Guajardo Salinas

Dirección de arte

Soledad Poirot Oliva

Diseño y diagramación

María de los Ángeles Vargas

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (actual
Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio), 2017

ISBN (papel): 978-956-352-261-7

ISBN (pdf): 978-956-352-262-4

www.cultura.gob.cl

3ª edición (revisada), diciembre 2018

Se imprimieron 1.000 ejemplares

Impreso en Ograma (Chile)

Se autoriza la reproducción parcial, citando la fuente
correspondiente. Prohibida su venta.



La escuela en entredicho

Conversaciones con
Claudio di Girolamo

ÍNDICE

LA ESCUELA
EN ENTREDICHO

PRESENTACIÓN

9

PRÓLOGO

El personaje protagonista

11

ACTO 1

EL ARTE COMO UN SABER VITAL

16

- Recuerdos de infancia 17
- Recuerdo 1: La cocina materna 19
- Recuerdo 2: El taller paterno 20
- Recuerdo 3: Nuestra propia guerra 21
- Recuerdo 4: La epifanía 22
- Recuerdo 5: Nuestro pan de cada día 24
- Recuerdo 6: El cine 25
- Recuerdo 7: Un cumpleaños diferente 26
- Recuerdo 8: La bofetada 27
- Recuerdo 9: Ya no vamos a Perú 28

ACTO 2

TESTIGO Y PROTAGONISTA
DE ÉPOCA: 70 ANOS
CONSTRUYENDO
UN SUEÑO

44

- Ser un inmigrante con "imaginación de guerra" 46
- Dos décadas de explosión creativa.
Las universidades desbordadas 48
- Espacio escénico, ritual y enseñanza 56
- El arte es uno y se debe a la polis 63
- Un artista multifacético 64
- Un golpe de puño: quiebre histórico y narrativo 67
- Ética y estética como acción de resistencia 70
- La libertad recuperada y un Chile fragmentado 77
- Un artista prestado al Estado 86
- Ideas que movilizan 91
- La política, cuando es cultural 93
- Profesionalizando la gestión de políticas culturales 96

ACTO 3 AUTOORGANIZARSE PARA APRENDER

122

- El modelo de la doble espiral y la escuela en entredicho 123
 - Saberes para la vida 127
- La irrupción de las tecnologías en los espacios educativos 130
- La estética del entorno-escuela 132
- Especialización o diversificación 136
 - Cultivar la conciencia crítica 138
- La disciplinada línea recta: cuento o anécdota 141
 - Amar el misterio 144

EPÍLOGO

“No da lo mismo enseñar arte que enseñar por el arte”

155

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

193

ANEXOS

159

- Escuela comunitaria de enseñanza por el arte 161
 - Libertad para las artes y responsabilidad social 171
- Carta personal-pública dirigida a Luis Hernán Errázuriz 179

La educación artística es una dimensión fundamental para el desarrollo integral de las personas. A través de ella se promueve el disfrute de las artes y la cultura, pero además se contribuye al fortalecimiento de capacidades fundamentales para la formación de ciudadanos sensibles y críticos de la realidad que los rodea.

Como Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio nuestro deber es avanzar desde todos los ámbitos en transformaciones dirigidas hacia una nueva lógica y estructura que permita que cuando pensemos en educación de calidad, lo hagamos desde una concepción equilibrada, que integre la diversidad de lenguajes y modos de conocer que la educación artística es capaz de asegurar. Para ello, necesitamos que nuestros docentes tengan la motivación para enseñar artes, pero también que posean la formación disciplinar y herramientas pedagógicas adecuadas. En ese contexto, y en el marco del Plan Nacional de Artes en la Educación, desarrollado en conjunto con el Ministerio de Educación, es que hoy presentamos el segundo volumen de la colección “Reflexiones”, *La escuela en entredicho. Conversaciones con Claudio di Girolamo*. Una iniciativa que tiene como objetivo generar una reflexión amplia sobre el espacio educativo y de las posibilidades de cambio contenidas en el pensamiento artístico como motor para la autoorganización, participación, colaboración y creatividad.

Con esta finalidad, Claudio nos invita a un recorrido personal que se inicia en la niñez golpeada por la guerra y la pobreza que lo lleva a huir junto a su familia desde Italia —su país natal— hacia un desconocido Chile. Un relato fascinante que nos permite conocer la efervescencia cultural de nuestro país en la primera mitad del siglo XX, y cómo este contexto se conjuga con la sensibilidad social y religiosa de Claudio, lo que finalmente conformó el particular legado de este artista.

Aquí se concentran las reflexiones, experiencias, valores y aprendizajes que lo llevaron a mirar la escuela y repensar lo que ocurre hoy con los estudiantes, y preguntarse a través de ellos sobre la sociedad que queremos construir. Una propuesta pedagógica refrescante, que sin duda se constituirá como una herramienta útil y pertinente dentro del aula para entender y enriquecer las transformaciones que nuestro país se encuentra atravesando.

Chile está culminando un proceso de larga data para la creación de una institucionalidad cultural con base en la participación ciudadana. El actual contexto, si bien se materializa hoy con el anhelado Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, empezó hace varios años con el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y la División de Cultura del Ministerio de Educación.

Estamos seguros de que este insumo refleja ese espíritu de diálogo, ética y compromiso con la sociedad y el quehacer cultural que él encarna.

Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura
Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

* EL SUJETO
QUE REFLEXIONA,
ES UN
EMIGRANTE
DE GUERRA,
ARTÍSTA, PADRE,
HIJO Y ABUELO DE
OTROS ARTISTAS

→ ACTOR Y
TESTIGO DE
HITOS Y
PROCESOS
SOCIO-CULTURALES
CON VALOR HISTÓ
RICO,
DEL CHILE
DE LOS ÚLTIMOS
70 AÑOS

→ **LA CRISIS DE LA ESCUELA**
Y LOS APORTES DE LA
EDUCACIÓN POR
EL **ARTE**

↓
SUS REFLEXIONES NACEN DE
LO VIVIDO
Y SUS ENFOQUES Y MÉTODOS
DE UN
"SABER HACER" →

PRÓLOGO

El personaje protagonista

PAULINA SOTO LABBÉ

Este libro reúne fragmentos de vida de Claudio di Girolamo Carlini, artista de origen italiano que llegó a Chile en 1948, a los 19 años de edad. “Emigrante por hambre”, como le gusta aclarar, desde su arribo al país se transformó en un actor y testigo relevante de la evolución cultural de este. Claudio pertenece a ese tipo de sujetos que son como un fragmento de sociedad en movimiento, porque lleva consigo parte del territorio que ha dejado atrás y que sintetiza en su cuerpo. Adicionalmente a su condición de inmigrante, sus cualidades multisensoriales y expresivas, y su sensibilidad y compromiso social, transforman a Di Girolamo en un hito topográfico de memoria social del Chile de los últimos setenta años, cuya propia biografía se entrelaza con la del país.

Lo que encontrará en esta obra son decires que han hecho, o que dicen, lo que efectivamente él ha sentido y pensado antes de actuar. Forman parte de las reflexiones de este multifacético artista ante preguntas que se le plantearon, tales como ¿por qué irrumpió en ti, de manera aparentemente repentina, un interés tan profundo por la educación pública?, ¿por qué crees que la escuela está en crisis? y ¿por qué en esta etapa de tu vida te inquieta tanto esta pregunta?

Sin embargo, estamos frente a un documento compuesto no solamente por reflexiones, sino también por propuestas y opiniones; por referencias parciales a proyectos y experiencias vividas; por retazos de semblanzas a creadores chilenos y anécdotas con valor histórico y cultural. Constituyen una selección de las percepciones estéticas y éticas referidas a la obra humana que ha dejado huella en la memoria y en la biografía de este artista, hijo de artista, de quien “observaremos su observación”, para ofrecer sentidos posibles a los debates sobre la calidad de la educación, ya avanzada la segunda década del siglo XXI.

Se trata, en suma, de fragmentos de relatos de vida de un artista y gestor cultural —que para efectos del texto será nuestro “observador observado”—, cuya trayectoria humana ha estado involucrada en procesos sociales, culturales y políticos relevantes en el Chile de las últimas décadas.

¿Desde dónde se habla? Esta es la pregunta que se procura responder antes de opinar, porque es una manera de restituir y reconocer la autoría que todos tenemos respecto de nuestra propia vida, entendida esta como una obra, con más o menos interferencias, que dialoga con muchas otras voces anónimas que pueden sentirse representadas en ella, porque la suya —la voz de Claudio— es un lugar de enunciación autoral nada abstracto que desconfía de la existencia de los puntos de vista objetivos. Por ello, son decires que constituyen una invitación a derribar micromuros

culturales para recuperar la memoria colectiva que sonrío, que atesora los buenos afectos, que sabe en quien confiar, que encuentra inspiración en la ternura y la pureza, porque es un tipo de memoria que ha sabido superponerse a los dolores latentes que no quieren ser heredados.

A partir de esta perspectiva, optamos por desarrollar un enfoque de investigación que subrayara la visión del sujeto testigo y protagonista privilegiado de su época, aludiendo con ello a que se observa desde una escala biográfica la sistematización de conocimientos que proviene de la experiencia y que atañe a realidades complejas que tienen un interés y una significación sociales.

Aunque no se trata de un estudio histórico, las premisas que fundamentan el uso de este enfoque biográfico son cercanas a las de la denominada microhistoria. Esta perspectiva sugiere que reconstruir la trayectoria del caso estudiado, permite incorporar variables culturales pertinentes, reduciendo así el exceso de opiniones descontextualizadas. Propone, asimismo, que un sujeto puede ser perfectamente representativo de su microcosmos, mientras se garantice que su singularidad contiene los mismos límites que cualquier otro personaje inserto en esa misma cultura o impregnado del espíritu de época del que nadie escapa: “Como la lengua, la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada” (Ginzburg, 1999, p. 90).

Por tanto, se trata de una aproximación complementaria a otras formas de análisis estructurales, como el uso de estadísticas o el análisis de procesos sociales e institucionales comparados. Consiste en una sistematización de percepciones y opiniones que no tienen pretensiones de generalización o de construcción teórica, pero que se acompañan de la reconstrucción de contextos históricos significativos que permiten relevar variables estructurales para dar un marco a la experiencia vital de este testigo-protagonista de época, intentado armonizar todo ello con la temática mayor que nos convoca: la escuela y la educación por el arte.

Muchas de las reflexiones que contiene este libro han surgido de ese “pensar hablando” que caracteriza a Di Girolamo. Proviene de una serie de conversaciones libres, grabadas y transcritas, entre Claudio y yo, que permitieron la captura parcial de ese deambular por el pensamiento, en una suma de estilos que abraza una multitud de propuestas diferentes en las que no falta nada: las preguntas que lo agobian, las dudas y misterios que lo mueven y apasionan, los experimentos mentales sin juicio de valor alguno, los monólogos interiores, los rasgos autobiográficos, las polémicas, los chistes, los sueños; las citas de lo último leído, escuchado o experimentado. En esas conversaciones hablamos de todo: problemas filosóficos, físicos, matemáticos, psicológicos, literarios, mundanos, etcétera. Para quienes quieran participar de esos ríos mentales, quedará el registro sonoro de estas charlas para la posteridad.

En razón de que ha desdeñado la especialidad o, más bien, de que su especialidad lo es todo, Claudio escribe en un género difícil de clasificar.

Sus apuntes sueltos le dan la libertad literaria perfecta a su modo de pensar. Es un pensador en estado puro, ajeno a escuelas, tradiciones, tecnicismos y jergas académicas, que se vale de un lenguaje limpio y directo, y cuyos temas de interés siempre han superado el espacio del arte y de la academia. En los últimos años, las transformaciones culturales en marcha y su impacto sobre la institución escuela, lo tienen absorto.

Siendo un escenógrafo de profesión y oficio, sus análisis jamás olvidan los contextos sociales, culturales y políticos, los que utiliza como si fuesen grandes escenarios de la *polis*, donde se despliegan las opiniones de la sociedad y de sus instituciones, de los actores y sus conflictos. Analiza estos últimos con una fe nada ciega, porque no evade diferencias y tensiones. Es un hombre de teatro que sabe que sin conflicto no hay desenlace. Su sentido común superlativo no le permite que la imaginación se extravíe o evada las condiciones culturales, históricas y ontológicas que les dan contexto a los protagonistas. Ante todo, es un artista y un genuino empirista.

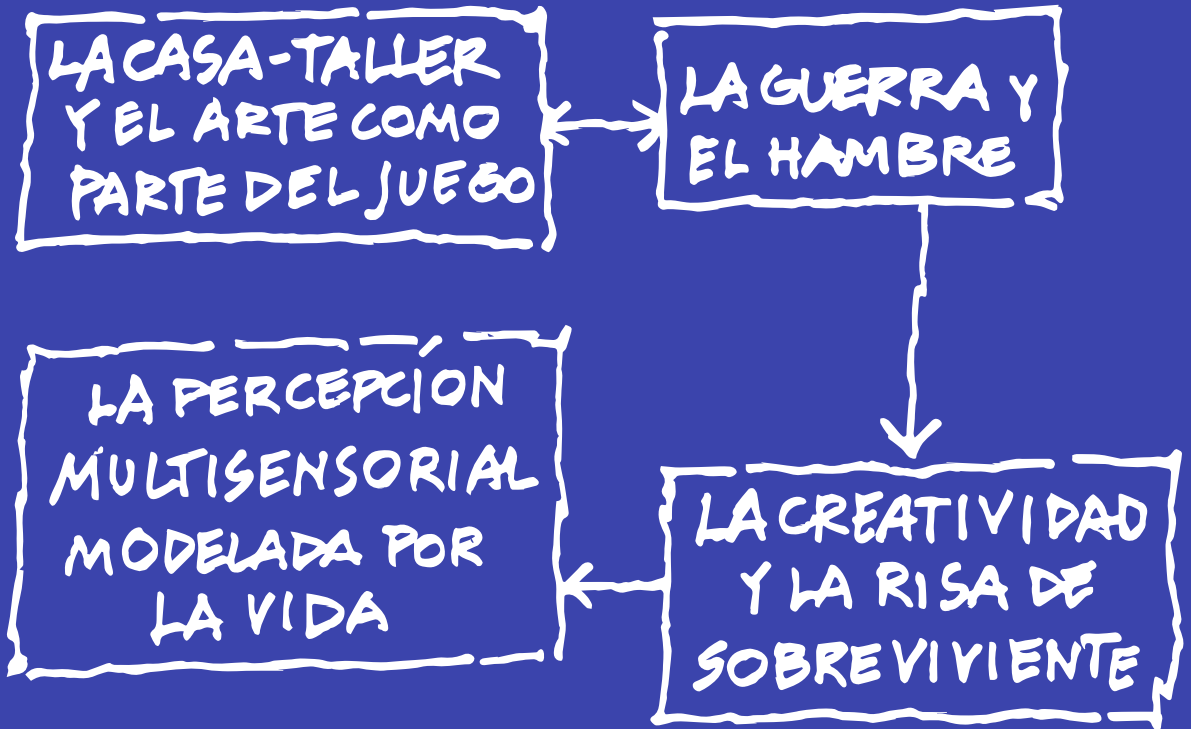
Tiene la pulsión por llevar las ideas a convertirse en realidad. Aquello que Rancière (2002) considera un rasgo compartido entre artistas y políticos.^{*} Es un analista nada pretencioso que, sin embargo, no duda, porque antes de opinar ha observado y contrastado sin juzgar. De ese rasgo deviene otra característica que lo transforma en un testigo-protagonista de privilegio: su capacidad de hacer ingresar la propia experiencia vital a las obras que permanentemente lo mantienen ocupado.

Fragmentos de una vida —ligada intrínsecamente al arte— y escenarios socioculturales y políticos sostienen las reflexiones sobre la “educación por el arte” en esta obra, que aspiran a participar de las nuevas preguntas sobre los precipitados y urgentes cambios en el espacio escolar y la escuela de comienzos del siglo XXI.

Para compensar este atrevimiento, el libro está escrito en tres actos, a la manera de la dramaturgia clásica: en el Acto 1 Claudio repasa algunos recuerdos de su infancia —principalmente aquellos marcados por la experiencia de la Segunda Guerra Mundial—, que constituyen relatos que operan como fábulas; en el Acto 2, hace un recuento de su vida artística en Chile y da cuenta del abanico de roles que desempeñó, narrando diversos acontecimientos personales que abarcan y echan luces sobre setenta años de procesos socioculturales del país; en el Acto 3, finalmente, observa y reflexiona sobre la crisis de la escuela y señala los aportes de la educación por el arte, proponiendo un modelo de escuela comunitaria.

^{*}Jacques Rancière relaciona la estética no solo con el arte, sino también con lo que denomina el “régimen de lo sensible”. Su propuesta es que una obra de arte, al igual que una política eficaz, logran conjugar —y de manera excepcional— lo visible con lo decible y con lo pensable, sin tener que usar, exclusivamente, los términos de un mensaje como vehículo de comunicación (Rancière, 2002, p. 63). Es ese “algo” que imaginan los artistas y que hasta antes de convertirse en obra, no existe —inmanencia (García Canclini), aura (Adorno), suspensión (Rancière), lo sublime (Kant), todos tienen, sin embargo, el imperativo de expresarse en una forma-objeto o en un arte-facto.

ACTO 1



EL ARTE COMO UN SABER VITAL

En este capítulo revisamos aspectos relevantes de la biografía de Claudio di Girolamo, que sitúan y anteceden su perspectiva sobre la cultura y la sociedad chilena, justamente desde el lugar del sujeto que reflexiona lo vivido y que desde allí construye su punto de vista. Un lugar por el que opta, entre muchos otros. Sus determinantes tempranas son la infancia feliz en un hogar de artistas y la irrupción de la guerra, que consume toda la vida cotidiana y la transforma en sobrevida, conflicto que precipita la inevitable migración.

Recuerdos de infancia

Claudio es hijo de Giulio di Girolamo Antonuzzi y de Elvira Carlini Brandi, el menor de tres hombres nacidos en 1927, 1928 y 1929. El barrio de su infancia, en Roma, estaba constituido por un conjunto de viviendas sociales construidas por el fascismo, donde se ubicaba el edificio de seis pisos y sin ascensor que habitaba la familia Di Girolamo Carlini. Allí vivía en un amplio departamento del sexto piso del edificio, el “interno” 11, de la *scala* M de Via Sabotino 31, del barrio Prati. Además de las habitaciones del inmueble, estaba el taller de tres ambientes de su padre, que se nombraban por el color de sus muebles. Allí mismo, en el sexto piso, había una amplia terraza que daba la vuelta a todo el conjunto y en la que los hermanos Di Girolamo jugaban, teniendo acceso preferencial a ella.

Cuando, a los 14 años, Claudio entró a la Escuela de Bellas Artes a realizar estudios formales, ya sabía mucho del oficio de artista plástico. Antes, a sus 7 años, su padre le había autorizado a limpiar la paleta; a los 9, a que pusiera los colores en la misma; más adelante, a que armara el bastidor y preparara la tela. Adelantada su alfabetización en estos saberes, él ha reconocido haber tenido otros tempranos e imperceptibles estímulos multisensoriales en su infancia.

A pesar del abanico de disciplinas que le entregó la escuela, donde aprendió matemáticas, física, química, entre otras materias, sus lenguajes preferentes fueron los de formación plástica —dibujo, grabado, escultura, pintura. De esa manera, al acercarse a los diferentes lenguajes del arte, los aprendices podrían elegir su preferido, así como también irían desarrollando su propia estética. La ascendencia del padre fue herencia y merecimiento, relativizado a la vez:

Tuve la gran suerte de tener gente muy buena y muy exigente, pero además tuve la suerte de tener profesores que habían sido profesores de mi papá. Entonces, me tenían así, cortito, y muchas veces —ahora lo entiendo, pero entonces era muy desesperante— frente a una tarea, me decían: “Tú merecerías un 7, pero como eres hijo de Giulio Di Girolamo, te pongo un 5”. Y tenían razón, porque en mi casa yo tenía todo en bandeja frente a otros alumnos que hasta tenían que esconderse de sus padres para poder estudiar. Me decían: “Estos pobres no tienen nada, mientras que tú tienes mesa de dibujo, tienes todo, y tu padre, que trasnocha trabajando, no te va a decir: ‘Vente a acostar’, ni mucho menos. Trasnochas junto a tu papá.

El recuerdo de infancia es el de un hogar con padres muy presentes y significativos, porque le enseñaron valores de acción, creatividad, ternura y humor. Así lo comenta Claudio: “[Ellos] supieron transformar la realidad y hacerla más humana y vivible para todos nosotros, los cinco miembros de esa familia”.

La adolescencia de los niños Di Girolamo fue intervenida por la Segunda Guerra Mundial, que terminó expulsándolos a Chile, esta extrema australidad planetaria. Desde su arribo en 1948 al país hasta hoy, Claudio porta la identidad romana en una persistente e indisimulable fonética que se entremezcla con chilenismos de varias épocas.

A lo largo de estas siete décadas vividas en Chile, con la herencia “portátil” de una infancia feliz y las secuelas de la guerra en el cuerpo, Claudio ha negociado sus muchas identidades con los otros y consigo mismo, pero la condición de artista inmigrante es sin duda la más determinante y ha marcado a la estirpe Di Girolamo, extendiéndose incluso hasta las nuevas generaciones. Con el paso del tiempo, el reconocimiento de la creatividad y de las muchas herramientas que el arte les había heredado, se tornaron signo de distinción y de nuevas posibilidades para localizar los recuerdos en el sitio de la aventura y el agradecimiento por la sobrevivencia y por la nueva oportunidad para recomenzar como artistas y seres humanos plenos.

El lugar de origen siempre tiene una carga cultural asociada a lo que nos resulta familiar, cómodo, natural y fluido, y es por ello que nos genera arraigo. La idea misma de raíz es promesa de florecimiento. Cuando se produce una migración forzada, la interrupción y ruptura de ese crecimiento naturalizado se asocia a pérdidas, peligros o amenazas. Si, en cambio, la experiencia catastrófica y dolorosa se resignifica como aprendizaje colectivo, puede construir nuevas identidades adoptadas y adaptadas al territorio y a la comunidad de arribo. De lo contrario, la memoria se transforma en trauma. En este caso, la herencia artística y la infancia feliz permitieron a Claudio seleccionar una saga de recuerdos de guerra narrados como aventuras, en los que aflora la creatividad, el ingenio y el sentido del humor. A continuación, nueve recuerdos narrados en primera persona.

Recuerdo 1: **La cocina materna**

Mi casa en Roma siempre fue una casa-taller: el taller de mi padre y la cocina de mi madre.

Mi madre era una gran cocinera y tengo la sensación de haber adquirido el sentido del olfato con el olor de la trementina, del aguarrás y del barniz al óleo, mezclados con el olor de la salsa de los tallarines de mi madre. Esa extraña mezcla era el olor especial de mi casa.

En el currículum de cocinera de mi progenitora hay que distinguir dos momentos fundamentales: “antes de la guerra” y “durante la guerra”. Durante la guerra, su imaginación rayó a alturas casi sublimes. Parecía una alquimista. Cualquier cosa comestible se transformaba en algo apetitoso: un par de zanahorias mezcladas con tres tomates, berenjenas, o cualquier otra que se le acercaba a sus manos maestras. Y por supuesto, siempre todo muy bien presentado. Para muestra, un botón: afrecho —ese que sirve para engordar a las gallinas— al rescoldo, con una salsita de tomate encima y un ají, arreglado en el plato, rodeado a lo mejor con una ramita de hiedra sacada de los maceteros de la terraza de nuestro departamento (evidentemente no comestible y solo para adorno), parecía un plato de restaurante cinco estrellas.

Ella nos decía siempre: “Recuerden que el ojo siempre quiere su parte”. O: “Uno también come con los ojos”.

La posguerra y su larga permanencia en Chile, ya con más posibilidades de creación, otorgaron a sus maravillosos menjunjes la mezcla perfecta con los nuevos sabores americanos.

Recuerdo 2: **El taller paterno**

Habitábamos un amplio departamento que abarcaba todo el sexto piso del edificio, el “interno” 11 de la *scala* M de Via Sabotino 31, del barrio Prati, en Roma. Además de las acostumbradas habitaciones y servicios, albergaba también el taller, *lo studio*, de mi padre, que estaba compuesto por tres ambientes. Se ingresaba a ellos por una puerta, cerca de la entrada al departamento, que los separaba del resto de las habitaciones... Los tres se nombraban por el color de sus muebles: el taller negro, *studio nero*, con muebles oscuros de estilo renacentista; el taller gris, *studio grigio*, con muebles modernos diseñados por mi padre; y el más importante era simplemente el taller del fondo, *lo studio in fondo*, con un gran ventanal empavonado que daba a la terraza: el sanctasanctórum donde mi padre tenía su mesa de trabajo y su caballete. También se podía ingresar a esa ala del departamento por otra puerta que enfrentaba a la entrada principal, y que ostentaba un pequeño letrero en el que se leía: “giulio Di Girolamo - studio”, así, todo en minúsculas, en letras recortadas de acero inoxidable, ¡muy moderno!, que los hijos lucíamos frente a nuestros compañeros de escuela.

Mi padre se parecía más a un médico que a un pintor... de delantal blanco, ¡sin una mancha!... el taller impecable, con una limpieza y un orden casi de quirófano. Las paletas, los lápices, los pinceles, reglas, escuadras, todo en su lugar específico y preciso; el gran mueble radiofonógrafo y su colección de música clásica. No recuerdo haberlo visto alguna vez pintar sin música...

Recuerdo 3: **Nuestra propia guerra**

Partíamos de madrugada a las afueras de Roma, al campo, en búsqueda de verduras o de cualquier cosa para comer. Todos cargábamos una mochila, con ropa para cambiar por comida. La relación era, por ejemplo, un chaleco por un kilo y medio de tomates o, máximo, dos kilos.

Una vez a mi mamá le ofrecieron cambiarle comida por los zapatos que llevaba, porque un campesino andaba buscando unos parecidos para regalárselos a su esposa. “¿Y cómo me vuelvo yo sin zapatos?”, le preguntó mi madre. “¡Ah, no sé!”, respondió el campesino. Y mi mamá volvió a la casa con unos bototos todos rotos que le pasó él, pero con algo de comida para la familia.

Fue en otra de esas salidas al campo, cuando pasé por una experiencia límite. Íbamos, mi hermano Vittorio, yo, mi mamá y mi tía Novelia, una hermana menor de ella, que estaba embarazada. Caminábamos al borde del camino, con las mochilas ya llenas, dispuestos a volver a casa, cuando en sentido contrario pasa una columna de tanques alemanes, al lado nuestro. Era un ruido infernal. Íbamos agachados, casi corriendo, para alejarnos de los tanques lo más rápido que podíamos.

De repente, la columna comienza a desplazarse a más velocidad. Instintivamente, levanté la cabeza y le grité a mi hermano: “¡Mira para arriba!”. En el cielo se divisaban tres puntitos que se agrandaban rápidamente. Eran unos cazas Spitfire ingleses que estaban dando la vuelta para tirarse en picada sobre la columna de tanques.

Fue la estampida: corrimos hacia los potreros para evitar el ataque de los aviones. Pero mi madre nos gritó algo; vimos que mi tía, como histérica, corría por el camino en el mismo sentido de los tanques alemanes. Entonces, no sé cómo, tiramos las mochilas y con mi hermano nos echamos a correr hacia ella para sacarla de ahí. Logramos agarrarla, la tiramos en la zanja y las balas nos pasaron por el lado. Tuvimos suerte, porque, después de un par de vueltas, los aviones se alejaron. Tal vez porque no llevaban bombas o iban escasos de municiones. Los tanques ya habían doblado por un recodo del camino... Nosotros seguíamos echados en la zanja, sujetando a mi tía.

De pronto, gritamos: “¡Las mochilas!”. Soltamos a la mujer y volvimos corriendo al camino. Allí estaban, sin ni un rasguño, llenas de ricas hortalizas muy comestibles. Nos miramos con mi madre y comenzamos a reír. Era una risa incontrolable. Mi tía, desde la zanja miraba y se reía con nosotros. “No sigan, si no me voy a hacer pis aquí mismo”. Terminó haciéndose ahí mismo, acuclillada en la zanja.

En el silencio del campo resonaban nuestras carcajadas. Habíamos ganado nuestra propia guerra.

Recuerdo 4: **La epifanía**

En toda guerra, a los civiles nos toca el triste rol de ser testigos obligados de la agonía de un modo de vida que ha sido muy nuestro y que se va muriendo poco a poco entre los estallidos de las bombas que intercambian, de ida y vuelta, los enemigos de turno. Teniendo al hambre como compañera inseparable y teniendo que acostumbrarse a ella como algo cotidiano con lo cual se amanece y se duerme, sin solución de continuidad, llegas a la conclusión de que esa sensación es la normal y que es mentira el cuento de que alguna vez alguien se sintió satisfecho y que pudo soñar otra cosa que no fuera una flotilla de platos repletos de comida volando por los aires, dejando tras de sí una estela de apetitosos perfumes. Esos, sin duda, fueron mis primeros avistamientos de lo que, algunos años después, conocería como platillos voladores.

Un día, sin embargo, se produjo una suerte de epifanía, producida y representada por mi madre, quien me preparó definitivamente para emprender el camino del teatro, esa ficción efímera que es más potente que la misma realidad. Permítanme tratar de relatarla así, como aún sigue viva en mi recuerdo, después de más de 65 años.

Una tarde de invierno, después de la enésima alarma aérea que nos hacía subir y bajar como tromba las largas escaleras (vivíamos en un sexto piso, sin ascensor), estábamos tapando las ventanas con las acostumbradas frazadas antes de encender las pocas lámparas disponibles, para que la luz no filtrara al exterior y cumplir así la ordenanza antiaérea.

Nos esperaba una noche de aquellas en las que los ruidos del estómago vacío sonaban a trío en el dormitorio de los tres hermanos Di Girolamo. Ya habíamos hurgado en todas las ollas de la cocina sin resultado alguno y nos aprestábamos a dar el eufemístico saludo de las “buenas noches”, cuando mi madre nos detuvo con una simple y escueta orden: “Ayúdenme”.

Con gestos decididos se dirigió al mueble del comedor y comenzó a sacar mantel, servilletas, cubiertos, vajillas y copas, mientras organizaba a los tres muchachos en la preparación de la mesa. Recuerdo que nos llamó la atención que salieran de los cajones las mejores piezas, aquellas que, antes de la guerra, se usaban para las grandes festividades de la Navidad y del Año Nuevo. Con una mirada de complicidad, mientras tanto, mi padre había desaparecido hacia su taller, al otro extremo del departamento.

Al rato mi padre ingresó al comedor con un bloc de dibujo y varios lápices. Ceremoniosamente, los entregó a mi madre.

Ella fue depositando en cada plato una hoja y un lápiz, y nos convidó a sentarnos. En aquel entonces se acostumbraba a rezar antes de cada comida. Recuerdo, claramente, las sencillas palabras de aquella oración: “Señor, bendice los alimentos que vamos a comer y haz que a los niños pobres nunca les falte el pan. Amén”. Pero, ¿de qué alimentos estábamos hablando en esa ocasión, si los platos vacíos apenas exhibían un papel y un lápiz, no muy comestibles ni apetitosos que digamos?

Fue entonces cuando la voz de mi madre sonó alegre encima del desconcierto de los niños: “¡Dibujen lo que quieren comer!”.

Y allí se produjo el milagro... Azuzados por mi padre, gran maestro pintor, comenzamos a dar rienda suelta a la imaginación más desbordante y al hambre apenas contenida. Dibujábamos con apuro, con gula mal disimulada, pavos y cerdos, corderos y vacunos, adobados en mil formas. Compusimos, entre risas, platos extraños con mezclas exóticas nunca vistas ni imaginadas antes, adornados con fantasía desbordante. Pronto, hicieron falta los lápices de color... Y las salsas y las carnes adquirieron peso, espesor, sabor, calidad táctil y gustativa. De inmediato, comenzó el mercadeo: “¡Cambio cordero por vacuno!”. “¡Dos porciones de tallarines con salsa boloñesa por pescado al horno!”. “¡Timbal de queso con carne por strudel de manzana!”. “¡Champaña francesa por vino siciliano!”. Y vamos tomando agua y riendo y haciendo fiesta, mientras los papeles volaban por encima de la mesa, al ritmo de ese trueque gozoso.

Al rato, nos fuimos a acostar con los estómagos vacíos, pero felices. Ya no teníamos hambre. Había desaparecido, tragada en el torbellino de voces y risas que no le dejaron espacio para que siguiera doliendo.

Recuerdo 5: **Nuestro pan de cada día**

Volví del panadero con cinco cupones menos en nuestras cédulas de racionamiento y con cinco panes (se veían mínimos) en la escualida bolsa de las compras. Mi madre nos reunió: “Tu pan, el tuyo y el tuyo, son para todo el día. Ustedes sabrán cómo y cuándo se lo comen. No hay más... ¿Está claro?”.

Los tres hijos se van, cada uno para su lado. Yo me encierro en el baño, pego un tímido mordisco al pan, saco del bolsillo de mi pantalón un chongo de lápiz, de esos antiguos, de dos colores, azul y rojo. Marco con esmero el borde del mordisco en el pan con rojo. Después lo escondo, para que nadie de los míos me robe otro mordisco, sin que yo me dé cuenta.

Recuerdo 6: **El cine**

Había que ingeniárselas para conseguir plata para la comida. Juntábamos papel y cartón de cualquier parte. Cada uno tenía su derrotero y su mercado. Sus picadas personales e intransferibles.

Nunca se preguntó la procedencia del material, ni los datos de los compradores. En la tarde, en una reunión familiar, se depositaba en la mesa del comedor, por turno, la recaudación de la jornada. Un día cualquiera, se produjo un breve conciliábulo, bajo cuerda, entre mi padre y mi madre. Sus caras se iluminaron con una sonrisa... El padre se dirigió a los hijos:

—¿Comemos o vamos al cine?

—¡Al cine, al cine! —gritamos alegres los tres.

Recuerdo 7: **Un cumpleaños diferente**

Corría el año 1941, estábamos en plena guerra. Fue un 31 de octubre, el día de mi cumpleaños número 12.

En aquel tiempo, en mi familia, para esas ocasiones teníamos un pequeño ritual, que consistía en que el cumpleaños se hacía el dormido hasta que el resto de la familia se acercara sigilosamente a su cama para despertarlo con el canto de “cumpleaños feliz” y le entregase los regalos. En esa ocasión, por mucho que esperara, no hubo cantos, solo una leve sacudida en mi hombro que me hizo abrir los ojos. Vi, frente a mí, a mi padre, a mi madre y a mis dos hermanos. Mi padre se me acerca y me muestra sus manos vacías...

“No hay plata para comprarte nada y la comida es la misma de la ración de guerra de todos los días. Pero, en estos casos, por lo menos se acostumbra entregar un deseo y aquí va, en nombre de todos nosotros...”. Me tomó de los hombros y, mirándome derecho a los ojos, me dijo: “Te deseo que cuando te toque irte de este mundo, lo dejes un poco mejor de cómo lo encontraste...”.

Recuerdo 8: **La bofetada**

Año 1943, 13 de agosto: primer bombardeo de Roma. El ruido de las explosiones se hacía cada vez más cercano. En el departamento, en lo más alto del edificio, la madre y su hijo menor, abrazados. De improviso, el ruido se hizo insoportable y una suerte de vendaval hizo añicos los vidrios del gran ventanal que daba a la terraza.

El hijo gritó, histérico, y estalló en sollozos incontrolables. Gritos y sollozos, sin parar.

La mano de la madre cruzó, de lado a lado, la cara del hijo con una bofetada fenomenal. Yo dejé de llorar, vuelto de nuevo a la realidad. Después del estallido, los dos, abrazados, nos quedamos envueltos en un extraño silencio. La histeria, transformada en ternura.

Recuerdo 9: **Ya no vamos a Perú**

Comienzos de 1947. Por enésima vez, la señora se acerca a la secretaria del consul. “¿Nada nuevo, todavía?”. “Lo siento, nada”. “Hace casi un año que esperamos. Le entregué todos los papeles, los currículos, todo lo que nos pidieron: hasta la recomendación del embajador italiano en Lima, ¿qué más quieren?”. La señora comienza a levantar el tono... La pobre secretaria le pide que se siente y le ofrece un café. Después de tanto tiempo ya se conocen. Han intercambiado datos familiares: años de casadas, número de hijos, preferencias de comidas, enfermedades recurrentes, hasta sueños cumplidos y por cumplir.

Toman su café en silencio. Afuera llueve. “Descanse un rato y espere siquiera a que escampe un poco”.

De pronto, alguien empuja la mampara. Un señor sacude su paraguas hacia la calle y se acerca a la secretaria: “Buenas tardes. ¿Ya me tiene todos los papeles?”. “Sí, señor. Costó un poco juntarlos todos, pero ya se los tengo. ¿Me espera un momento, por favor?”. “¡Por fin!”. La secretaria se incorpora y desaparece hacia la oficina del consul. El señor se sienta al lado de la señora. Por supuesto —estamos en Roma y no en Santiago—, se entabla de inmediato la conversación:

“¿Qué quiere que le diga! No lo conozco y ya le tengo envidia”. El señor la mira con extrañeza. La señora acusa la reacción del otro y se apresura a completar su pensamiento: “No es por nada, pero ojalá estuviéramos en su lugar”. “¿Y por qué?”. El señor sigue sin entender. “Usted ya ha llegado al final, y nosotros aún estamos corriendo la carrera, y al parecer falta mucho para llegar a la meta”. “¿De qué meta está hablando?”. “Del permiso para entrar a Perú como inmigrantes”.

El señor no puede reprimir la carcajada. “¿Y por qué se ríe tanto?”. Ahora es la señora la que mira con extrañeza. “Es que yo ya no me voy a Perú”. “¿Cómo es eso?”. “Mire, lo que pasa es que me cansé. Llevo yo también casi un año esperando, y aún no llega ninguna respuesta. Pero leí en un diario que Chile abrió la inmigración libre y es por eso que pedí de vuelta todos mis papeles y ahora mismo los llevo a la embajada de Chile”.

La señora se queda pensativa por un momento y luego agrega: “¿Qué significa inmigración libre?”. “Que si usted tiene antecedentes impecables y realiza una actividad interesante para las autoridades chilenas, después de una entrevista en la embajada y SIN NECESIDAD DE CONTRATO DE TRABAJO, si hay un buen informe, obtiene el permiso para ingresar al país como inmigrante. ¿No lo encuentra sensacional?”.

La secretaria vuelve con una gran carpeta y se la entrega al señor. “Hasta luego, señora, y ¡suerte!”. Se va el señor con la cara llena de risa. La señora se queda un buen rato en silencio. Después se acerca a la secretaria: “Linda, ¿usted podría hacerme el favor de...? Se queda secreteando por un buen rato. La lluvia se ha ido y el sol de la tarde ilumina el cielo romano.

La familia está reunida alrededor de la madre para conocer las últimas novedades. “No nos vamos más a Perú. Ya entregué todos los papeles en la embajada de Chile. ¡Sí, nos vamos a Chile!”.



Vista del hogar de Claudio en Roma: sexto piso de un edificio de vivienda social en Via Sabotino.



Plano del departamento de Via Sabotino
recreado por Claudio di Girolamo.

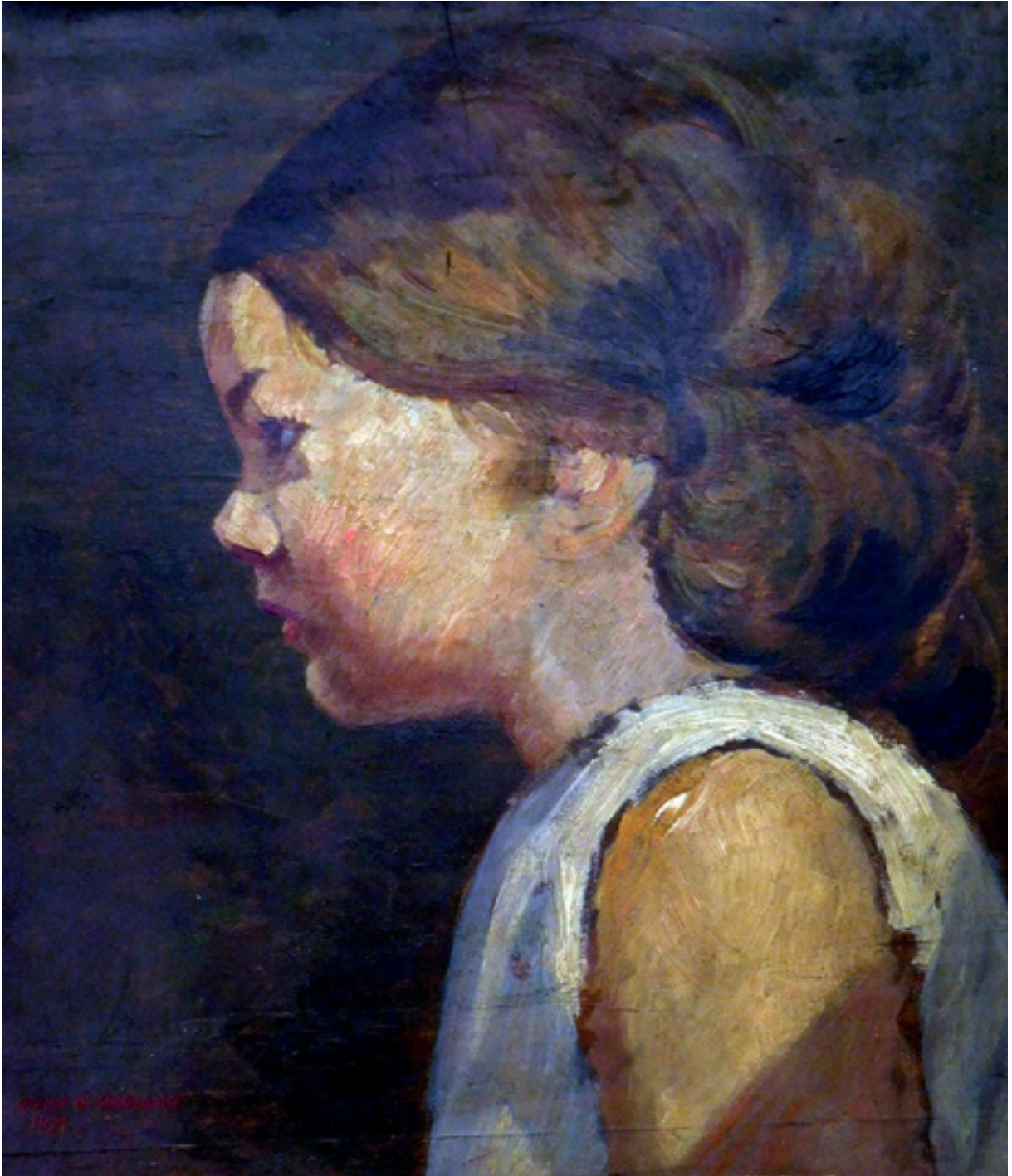




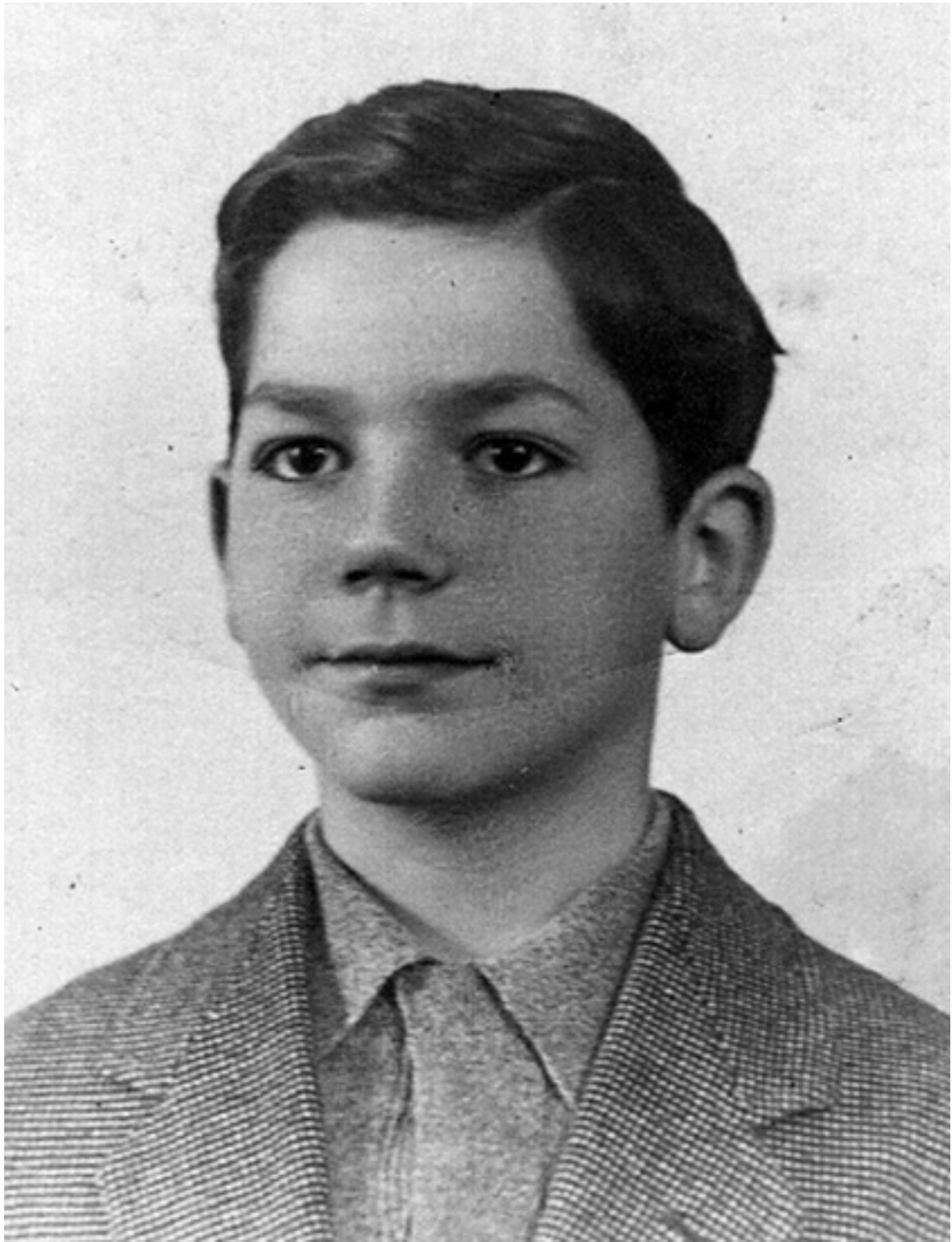
Actual vista aérea de su hogar de infancia en Roma.



Vittorio, Claudio y Paolo di Girolamo.
Navidad de 1931, Roma.



Retrato de Claudio di Girolamo realizado por su padre Giulio. 1931.



Claudio a los 7 años, 1936.



La familia Di Girolamo (Elvira Carlini, Giulio Di Girolamo, Vittorio, Paolo y Claudio) en la terraza de su departamento en Via Sabotino, Roma, 1944.



A Mamma, imperabile manna non
 et inventrice di nuove stravaganti pietanze,
 i te affamati mascalzoni.

Paolo Vittorio Claudio

Roma 27-4-44. XXI

Para mamá, la grande, insuperable
 dueña de casa y además inventora
 de nuevas y extravagantes viandas,
 Los tres hambreados tunantes,
 Roma, 27 de abril de 1944.

22-8-48

Caro Babbo,
ti ricordi come ad ogni tua festa sempre
ti si augurava il chimerico viaggio in Cile?
Ora ci siamo! Sta a tutti e cinque dimostra-
re con i fatti che questa è una tappa importa-
nte per la nostra vita futura di uomini e
soprattutto di artisti.
Un bacione e una
triata di orecchie -
Claudio

Cumpleaños de Giulio, Santiago de Chile, 22 agosto de 1948.

Querido papá,

¿Te acuerdas como, en cada cumpleaños tuyo, siempre te deseábamos el quimérico viaje a Chile? ¡Ahora ya estamos aquí! Depende de nosotros, los cinco, demostrar con los hechos que esta es una etapa importante para nuestra vida futura como seres humanos y, sobre todo, como artistas,

Un beso grande y "un tironcito de orejas".

Claudio

S. Elvira 1949

Finalmente non più le solite parole piene
di speranza e auguranti un futuro in terre
lontane. Il nostro sogno si è avverato; sta
a noi meritarsi la nostra fortuna.
Dobbiamo essere uniti e non cedere pren-
dere dallo sconforto.
Riusciremo a creare anche qui il
nostro focolare e a mantenerlo vivo col nostro
amore costante.
un bacione Claudio

S. Elvira-Santiago de Chile, 27 de enero, 1949.

Por fin no más las acostumbradas palabras llenas de esperanza y augurando un futuro en tierras lejanas. Nuestro sueño se ha vuelto una realidad; está en nosotros merecernos nuestra suerte.

Debemos mantenernos unidos y no dejarnos vencer por el desánimo.

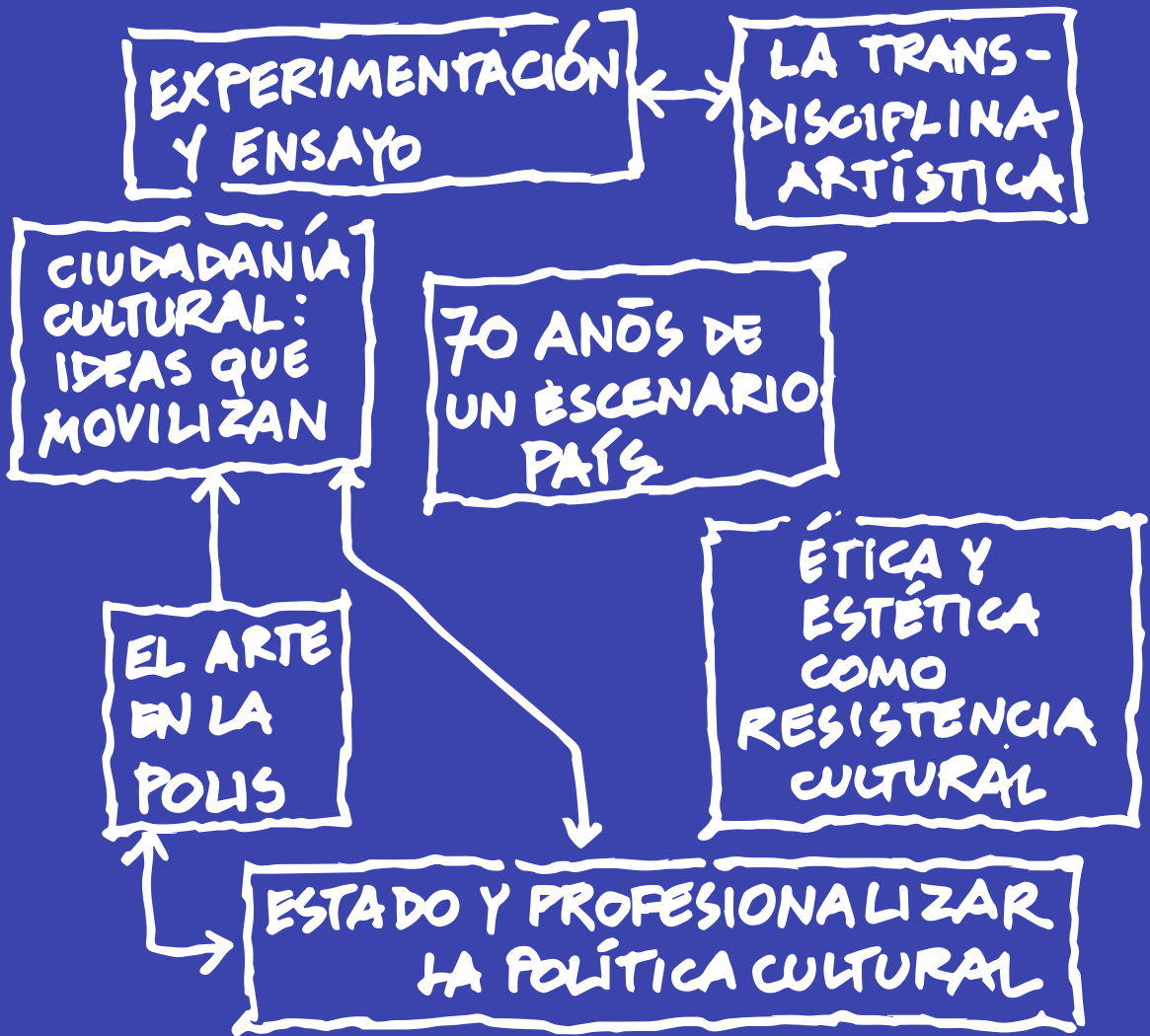
Lograremos crear también aquí nuestro hogar y vivificarlo con nuestro amor constante.

Un beso grande, Claudio



Celebración del paso del Ecuador durante el viaje en barco de Italia a Buenos Aires, 1948 (Claudio, segundo sobre el podio, de izquierda a derecha).

ACTO 2



TESTIGO Y PROTAGONISTA DE ÉPOCA: 70 AÑOS CONSTRUYENDO UN SUEÑO

Este capítulo contiene fragmentos de los distintos escenarios socioculturales que se han sucedido a partir del “viaje sin retorno” que trajo a Claudio di Girolamo Carlini desde Italia hasta Chile. Son retazos de su nutrida experiencia laboral, insertos en aquellos contextos que contribuyeron a completar el diverso perfil profesional que lo caracteriza y cuya gama de intereses temáticos se ha fraguado en estos casi setenta años transcurridos desde 1948.

Están narrados desde su particular perspectiva como protagonista y como testigo de época, y reflejan la esperanza de “construir entre todos un mundo un poco más vivible y hermoso”, como el mismo

Claudio afirma, que fue la autopromesa de su clan con el país de acogida.

Con una visión orgánica de la historia y de los trazos de un hombre de teatro, Di Girolamo selecciona situaciones y personajes, cuyas anécdotas y procesos tienen una connotación de interés público, puesto que nuestro narrador está convencido de que —unos más, otros menos— todos somos sujetos sociales en tanto provocamos aquello que “ocurre” en nuestra realidad, haciéndonos autores de nuestras propias vidas e incluso de sus relatos.

Asumiendo la característica dialogante de la obra de teatro, este capítulo está articulado en gran medida sobre los encuentros de Claudio con diversos protagonistas de su propia historia de vida, algunos reconocibles personajes de la cultura de nuestro país. A través de esas conversaciones se vinculan procesos sociales mayores a su quehacer individual o grupal, ayudando a relevar el escenario adecuado para analizar la temática mayor que es la educación por el arte.

Ser un inmigrante con “imaginación de guerra”

El 22 de julio de 1948, la familia Di Girolamo aterrizó en Santiago de Chile. A partir de ese día se inauguraba la condición de inmigrante de nuestro narrador. Claudio describe así el esfuerzo de transcribir recuerdos esperanzados:

No es nada fácil revisar más de cincuenta años de actividad en unas pocas ideas hilvanadas apenas por los recuerdos, decidido a no caer en una aburrida lista de fechas y obras sacadas de un currículum que a estas alturas de mi vida no solo se alarga día tras día, sino que se ensancha peligrosamente, abarcando nuevos ámbitos y nuevas disciplinas. Sí, no es nada fácil a estas alturas resumir con cierta objetividad tanto camino recorrido y los sucesos de una vida casi enteramente vivida en una tierra que con el tiempo pasó a ser mi segunda patria (...). He tratado de resistirme al acoso de los amigos que me lo han pedido, aduciendo varias y, a mi entender, valederas razones para no hacerlo, pero... no hubo caso. Entonces decidí: “Si debo hacerlo, lo haré a mi manera”, dejando correr mi imaginación y mi corazón, sobre todo este último, y reconstruir el largo camino recorrido, colocándome entre las tantas y tantos que, como yo, tuvieron que dejar un día su tierra natal para emprender un viaje hacia otros horizontes, recorriendo el camino de la esperanza.¹

A propósito del viaje que lo trajo a Chile, nos regala un relato en el que combina imaginario literario clásico con la propia experiencia vivida, narrada en tercera persona, y que constituye un puente intercontinental entre la guerra y la esperanza del desarraigado.

La voz del profesor Serra tronaba mientras su ancha y alta humanidad circulaba, gesticulando entre los bancos de los alumnos... “ARMA VIRUMQUE CANO, TROIAE QUI PRIMUS AB ORIS ITALIAM, FATO PROFUGUS, LAVINIAQUE VENIT LITORA”. Y traducía de inmediato: “Canto a las armas y al hombre de Troya que, prófugo del destino, llegó primero a Italia y a las costas lavinias”. Mientras el maestro seguía en su deambular por el aula, el adolescente, con la cara tensa y los ojos fijos, absorbía asombrado esas palabras, sonoras y aún ininteligibles, con las que Virgilio comenzaba a narrar las vicisitudes del inmigrante Eneas. Ya tenía en el cuerpo la historia de Ulises, la *Odisea* lo había cautivado con el interminable regreso a la patria del héroe griego. Se había sumergido con fascinación en ese largo viaje en busca de la tierra de origen. Pero, sobre todo, lo atraía la relación entre el hombre y el mar, hecha de amor y odio, de lucha y de entrega. Soñaba con los ojos abiertos con sentir, bajo sus pies, la madera del puente de un barco, siguiendo el vaivén de las olas... Poco importaba el puerto de destino, lo importante era navegar....

Ahora se le abría otro mundo... Poblado también por hombres que dejan tras de sí los horrores de una guerra y emprenden un largo camino hacia el reencuentro con lo mejor de su propia humanidad. Eneas, huyendo del incendio de Troya, cargando sobre sus espaldas a su viejo progenitor y llevando de la mano a su hijo Ascanio, tal como recordaba haberlo visto en las Estancias de Rafael, en el mural que representa el incendio del Borgo. Las palabras roncadas y potentes del profesor le seguían llegando, lejanas... “MULTA QUOQUE ET BELLO PASSUS, DUM CONDERET URBEM,

1. “La nueva tierra, al fin del mundo”. Fragmento, a modo de resumen de su labor en Chile (10 de mayo de 2004).

INFERRETQUE DEOS LATIO, GENUS UNDE LATINUM, ALBANIQUE PATRES, ATQUE ALTAE MOENIA ROMA”: “Mucho sufrió él también en guerra, hasta que fundó una ciudad y trajo al Lazio los dioses, de los que tuvieron origen los Padres Albanos y los muros de la soberbia Roma”.

Todo eso volvía a la mente del joven viajero, mientras en el horizonte iba desapareciendo la Osa Mayor, para dar paso a un nuevo cielo con estrellas desconocidas. Miró hacia abajo, allí donde la proa hacía surgir la luminosidad del romper de las olas. Desde allí subió su mirada hacia adelante, siguiendo la línea imaginaria del surco por venir. El desgarró surgió de pronto. La euforia de la nueva aventura había escondido el dolor. Atrás, muy atrás, más allá de la huella fugaz de la estela del pequeño barco, estaban su casa, su ciudad, su país, su breve pasado romano, sus amores de adolescente. Sintió en el cuerpo y en el alma cómo se iba convirtiendo en emigrante, es decir, en hijo de un fracaso no buscado, uno de los tantos desarraigados que poblaban esa islita flotante. La palabra “inmigrante” cobró un nuevo y súbito sentido. La historia de Eneas se le hizo más clara y cercana.

Se identificaba con el hijo Ascanio, huyendo, aferrado a la mano de su padre y llevando, apretada contra el pecho una pequeña caja, en ese mural que le era tan familiar. ¿Qué tesoro contenía, qué estaba tratando de salvar del desastre? Lo supo después. Su padre se lo contó un día con un dejo de aire de misterio. Allí estaban custodiadas unas pequeñas efigies de los dioses tutelares, esos que dan vida a cualquier espacio habitado, convirtiéndolo en hogar. Pensó que, en el fondo, era lo mismo que significaban, para su pequeña familia, los cientos de libros de la biblioteca paterna, que ahora eran los compañeros de su navegar, encerrados en las numerosas cajas que poblaban la bodega del barco. Constituían la mayoría absoluta del peso del equipaje colectivo y ostentaban en la cubierta y en sus costados, unos letreros muy llamativos con la exótica dirección: SANTIAGO DE CHILE - VÍA BUENOS AIRES.

Dos décadas de explosión creativa. Las universidades desbordadas

Los intelectuales son ciudadanos cuyo único privilegio es el uso vocacional del tiempo para trabajar con materias que, producidas por otros intelectuales o por el pueblo, tienen en su base las marcas históricas de grandes esfuerzos colectivos y suponen formas de dominación. Este privilegio, en mi opinión, impone deberes.

BEATRIZ SARLO,

LA MÁQUINA CULTURAL: MAESTRAS, TRADUCTORES Y VANGUARDIAS

Sus primeras impresiones al llegar a Chile son las de un pequeño país culto, digno, respetado y respetuoso, en plena etapa de construcción de una cultura sólida, abierta, pluralista e inclusiva, apoyada en las estructuras de cuatro universidades emblemáticas, con capacidad de convocatoria a todos los estamentos de la sociedad, con una dedicación constante a la difusión y proyección de su quehacer cultural y artístico, y expandida en todos los rincones del país y de la sociedad:

Entonces, hay algo (...) maravilloso, (...) era un país pobre y digno (...) teníamos que asumir esta pobreza y, dentro de la pobreza, teníamos que hacer lo mejor que pudiéramos entre todos (...) No había esa cosa de dependencia estructural, intelectual; había autonomía, había altas dosis de libertad y de confianza (...) Yo que venía de Italia, estudiante de Bellas Artes, me encontré acá con que todo se podía hacer...

El Chile que recibe a los Di Girolamo durante la década de 1950 vive una época en que el Estado realiza una apuesta sociocultural por impulsar la experimentación artística desde y con las universidades. En las artes escénicas, los teatros universitarios cobran gran relevancia y sus nombres eran muy sugerentes: es el caso del Teatro Experimental de la Universidad de Chile y del Teatro de Ensayo de la Universidad Católica.

Entre los años 1951 y 1957, Claudio —por entonces un escenógrafo italiano— se desempeñó como actor en el Teatro de Ensayo de la Universidad Católica, desplegando allí lo que traía naturalizado desde su temprana formación en Roma. Esto es, el giro del nuevo teatro europeo. Así lo describe:

Entonces, venía con la innovación. No era que yo fuera muy innovador, sino que venía con eso incorporado; era lo normal para mí y para mi papá, que empezó a ganar todos los concursos de afiches (...) él era diseñador gráfico y hacía unas cosas maravillosas (...) la oficialización del compromiso ético y público de una institución tan importante como la universidad, que le pone el nombre Teatro Experimental, es decir (...) si no estabas experimentando o ensayando, no servías (...).

La independencia creativa a la que eran alentadas estas compañías se mezclaba con algunos referentes europeos que ya estaban arraigados en su imaginario y comenzaban a instalarse con mucha fuerza otros, los estadounidenses. Ambos eran modelos validados y constituían un alimento desde donde nutrirse. Sin embargo, y en un contexto regional mayor, la década de los cincuenta, junto con constituir un momento de bonanza económica continental, fue también un período de gran productividad de ideas, especialmente promovidas por la capacidad de agenciarlas por parte de sus cultores. Se percibe por entonces un “espíritu de época”, que se contagia a la sociedad y que se proyecta hasta comienzos de los años setenta en Latinoamérica.

Ese movimiento pendular, o lugar inestable, que ocupa nuestro continente en el ámbito de la producción de ideas en el mundo, tiene referentes de diversas influencias que lo determinan; algunos son constantes como las obras escritas en las lenguas colonizadoras y los modelos exitosos de los países centrales que nos obnubilan, y que cada tanto nos da por imitar; y están los propios referentes que desestabilizan a los anteriores y que emergen en períodos de expansión o “diástoles” políticas, económicas o sociales.

En estos últimos períodos —como el antes descrito—, retorna la admiración por las ricas culturas locales que se resisten a desaparecer o cuyos constructos de pensamiento describen las particularidades de nuestro continente con sus mixturas estéticas y sus precariedades. En esas coyunturas cíclicas, la lucidez y la creatividad emergen combinadas con el reclamo contra los poderes abusivos de turno y sus imposiciones, y lo difícil parece ser lo único estimulante.

Entonces, cada “diástole respiratoria” genera una producción intelectual y creativa propia, que García Márquez llamaría “la soledad de América Latina”, representando así aquellos tiempos productivos en que nuestros intelectuales y artistas retornan la mirada hacia la riqueza de lo vernáculo, invisibilizado o marginado por las grandes corrientes culturales hegemónicas, y que obligan a interpelar la validez universal de nuestras propias utopías.

Las décadas de 1950 y 1960 son parte de esos tiempos, y lo son por varios factores: a nivel estructural —como ya hemos dicho— se produjo un crecimiento macroeconómico excepcional; Estados Unidos reorientó su influencia cultural hacia esta parte

del continente; decenas de intelectuales creativos de origen latinoamericano —principalmente artistas visuales y escritores— comenzaron a participar en actividades político-culturales de nivel internacional a causa de la Guerra Fría; en las universidades norteamericanas, españolas y alemanas surgió una demanda institucional académica que en una segunda etapa de la Guerra Fría requirió especializarse en nuestro continente, creando vínculos con intelectuales de esta parte del mundo. Otro factor que reforzó la valoración de las ideas latinoamericanas fue la notable influencia del cine y el incipiente influjo de la televisión.

El contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial, además de estas favorables condiciones materiales para la emergencia de la creatividad continental, estaba configurado por el desmantelamiento de los imperios coloniales, que vieron debilitada la hegemonía de Europa y de Occidente como aquellos polos que dictaban las pautas intelectuales y políticas al resto del mundo. Todas estas variables alteraron la dirección en que se desplazaban las ideas que antes provenían predominantemente desde el norte.

Este escenario facilitó también que los inmigrantes en nuestros países ocuparan un lugar protagónico para el desarrollo de estas ideas y contribuyeran a la generación de un ambiente bullente y ansioso de creatividad. A veces sucedió por razones azarosas, como fue el caso de Ernst Uthoff y Lola Botka del Ballet Joss, quienes estando en gira por América Latina durante aquellos años, no pudieron regresar a Alemania a causa de la guerra, por lo que optaron por quedarse en Chile para beneficio nuestro y de los laboratorios que eran nuestras universidades. Sobre esta situación en particular y sobre la preponderancia cultural de las universidades, Di Girolamo cuenta:

Entonces se quedaron y fundaron nada menos que un ballet (...) [Por otra parte] Víctor Tevah también se encuentra con la Orquesta Sinfónica de Chile, que también era de la universidad. El teatro era de la universidad, todo la parte intelectual y cultural giraba en torno a las universidades (...).

Otro factor que resultó fundamental para describir el auge creativo de esas décadas fue la existencia de vínculos sociales y culturales muy transversales. La precariedad del medio no representó un impedimento para forjar obras; por el contrario, el espíritu de época floreciente antes descrito impulsó las capacidades, según revive a continuación Claudio:

El Teatro Experimental fue un motor formidable. Yo tuve la suerte de conocerlo (...) los primeros eran puros profesores del Pedagógico (...) Había una intelectualidad que era muy abierta, absolutamente transversal, y eso enriquecía. Nosotros nos quedábamos en El Bosco para leer la crítica de nuestra obra de teatro que salía al día siguiente en los diarios (...) Duvauchelle, Pedro de la Barra, toda la gente iba al Bosco, frente a la Universidad de Chile, donde estaba el Teatro

Experimental (...) Hubo toda una época que, mal llamada de pobreza, era de experimentación (...) Cuando tuve la suerte de hablar con Grotowski en Europa, le dije: "Tú tuviste que inventar el teatro pobre porque eras rico; nosotros no podíamos inventar teatro rico porque éramos pobres (...)". Cuando hablan del teatro del despojo —muchos críticos me decían que yo hacía teatro del despojo porque experimenté con velas, con tarros de conserva, con cualquier cosa—, más bien yo venía con esa formación (...) de la cocina de guerra. Tengo la imaginación de guerra; tengo de todo porque en ese tiempo no había nada y había que inventarlo todo....

Durante los sesenta, este movimiento de ideas y personas que se desplazaban de sur a norte se intensificó, y se verificó una mudanza de temáticas y lenguajes en la transmisión del pensamiento, de conceptos y de conocimientos. Esta circulación de ideas comenzó a realizarse también en formatos híbridos, como el radioteatro, o en medios de información, como las revistas o los periódicos. Estos eran formatos mucho más accesibles y masivos que la ópera o el libro, y el acceso a contenidos creativos para nuevos grupos sociales trajo aparejado el cambio del lugar de enunciación del autor. Muchos de nuestros escritores comenzaron a escribir o a trabajar en estos medios, donde encontraron su lugar para hablar en primera persona, que es lo propio del mundo de las artes.

Las mismas universidades se hicieron parte de estos “desbordes” socioculturales y abrieron sus espacios a iniciativas que se generaban fuera de ellas. Así lo retrata Di Girolamo:

Los del Teatro Ictus nos juntábamos en la casa de la Mónica Echeverría, de la Paz Irrázaval (...) pues no había teatro; y de repente llega Velasco, que era el decano de la Escuela de Leyes, y nos dice: ‘Mira, el Teatro Lex, que está debajo de la Universidad de Chile, ahí en la Plaza Italia, pueden utilizarlo’ (...) Ahí nos metimos y allí hicimos varias cosas (...) *La tertulia de los dos hermanos*, de la Mónica Echeverría, *El milagro del aprendiz charlatán*, de Henri Ghéon (...) yo haciendo los decorados, sin nada (...) con las ganas y el conocimiento, la experimentación (...) Mientras más cosas tienes a disposición, peor porque te tupes (...) entonces había un punto de vista intelectual que yo elegí: la pobreza, porque me ayudó (...) eso ayuda mucho (...) cómo te diría: estrujar el instrumento y sacarle todo lo que puedes, todo lo que tiene y le inventas nuevas posibilidades; esa es la creatividad, porque tienes que sacarle “cosas” a lo que tienes.

En un fragmento de una semblanza² que Claudio le escribe a Fernando Castillo Velasco, exrector de la Universidad Católica de Chile, relata aspectos muy característicos del contagio de este ambiente de época antes descrito. El contexto es la toma de la casa central de ese plantel universitario:

Todo comienza con unos fotogramas de un antiguo documental (...) En ellos apareces tú, el día de término de la toma del 11 de agosto del 67, abriendo la cadena que cerraba el portón de la entrada de la casa

2. Leída en el Campus San Joaquín de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 12 de noviembre de 2013. Esta semblanza es uno de seis textos escritos por Di Girolamo en distintos años en un estilo literario epistolar, como homenaje a personajes de la cultura chilena contemporánea.

central (...). Ni los mejores creativos de esta brillante sociedad de mercado, dedicados a convencernos de cualquier cosa cargando un montón de imágenes con las metáforas más descabelladas, podrían haber compuesto una escena tan precisa y tan llena de significados, tal vez ocultos para muchos, pero luminosamente claros para toda una generación que sí querían ser parte activa de la construcción de «otra universidad», que fuera de verdad «católica» y «universal», en sus propósitos y sobre todo en su acción en la sociedad; una casa abierta a todos aquellos y aquellas que quisieran acercarse al «saber» con libertad para el debate, sin temor al cotejo de ideas, dispuestos y dispuestas a luchar para no verla transformada en una productora de «eruditos» para las élites clasistas de un sistema social injusto.

Hiciste desaparecer esa cadena y ese candado durante un tiempo largo, conseguiste aunar sueños y fuerzas para hacer realidad una reforma que sigue siendo un ejemplo para todo Chile. Con ella se pudo demostrar que es posible esperar y exigir de una universidad algo más que «cartones» engañosos para exhibir en el mercado del trabajo. Como nunca antes, esa «nuestra» universidad se transformó en un foco de cultura y comenzó a recorrer el camino para llegar a ser lo que se planteó en el primer claustro: convertirse en conciencia crítica de la sociedad.

Así, la sociedad transversal había ingresado a las universidades, a sus patios, pero también a sus cátedras. Una referencia a la bullente energía que manaba de las aulas universitarias —y no solo de sus jardines—, la destacó Di Girolamo en el homenaje que le rindió en 1989 al poeta Gonzalo Rojas en la Universidad de Concepción. Este, en 1960, organizó en esa casa de estudios el “Encuentro de Escritores Americanos”, cita que reunió por entonces a los escritores y pensadores más destacados de América. Dos años más tarde, en el marco de la VIII versión de la Escuela Internacional de Verano, concertó otro encuentro. Estas reuniones hicieron historia para América Latina, pues contribuyeron al nacimiento de lo que se denominaría el “Boom Latinoamericano”. Aquí un fragmento en el que hace referencia a este proceso que culminó en la internacionalización definitiva de la imaginación latinoamericana a través de las letras:

Ahora estoy aquí³ para agradecerle eso y mucho más (...). Porque, entre todo lo que nos ha dado a raudales este eximio alquimista de la palabra, hay un regalo que considero el máspreciado de todos: el amor transmutado en materia viviente, en sangre y carne palpitante, más allá de todas las etiquetas del erotismo poético, por encima de cualquier definición ética o filosófica, libre de las ataduras de los estilos y de las corrientes estéticas, ha logrado reinventarse y reinventarnos cada día, en sus sueños y en los nuestros, devolviéndonos la pasión de la sangre y de la vida.

Esta Universidad de Concepción lo ha visto en muchas de las lides de la cultura. Hace casi cuatro décadas, entre 1960 y en 1962, como director de la Escuela Internacional de Verano, fue el artífice de los dos encuentros que reunieron a los escritores y a los pensadores más emblemáticos de la época. Carlos Fuentes, a treinta años del acontecimiento, afirmará acerca del nacimiento del boom de la literatura latinoamericana: “Cada uno tiene su versión; la mía, que comparto con José Donoso, es que todo empezó en la Escuela de Verano de la Universidad de Concepción, cuando Gonzalo Rojas, el gran poeta chileno, nos reunió a varios escritores y críticos”.

3. “¿Por qué no sabe leer el niño?”, texto dedicado a Gonzalo Rojas y escrito para el homenaje realizado al poeta en Concepción, 1998.

Las dos primeras décadas de inserción de este inmigrante italiano en el ambiente sociocultural chileno, especialmente en el teatral, fueron de grandes transformaciones que lo afectaron en los ámbitos personal y profesional, como él mismo describe: “... pero sobre todo [se estaba produciendo] un gran cambio para mí. Yo empecé a dirigir el año 60 y en el 62 se inauguró el teatro La Comedia, con la puesta en escena del *Velero en la botella* de Jorge Díaz, dirigida por mí. Fue un gran éxito”. Mientras comenzaba a surgir en él esta necesidad por dirigir, el azar hizo lo suyo. Así se lo dijeron, según él recuerda:

“Claudio, no tenemos a nadie que nos dirija, ¿por qué no diriges tú? Claudio, ¡no seas tonto!, ¿por qué no diriges tú?, en vez de estarle pidiendo a alguien que lo haga”. Y, sobre todo, porque Jorge Díaz quería ver cómo resultaba la cosa conmigo. Estábamos todos experimentando y allí nació *El cepillo de dientes*. Y me acuerdo que la crítica de Antonio Romera, ‘Critilo’ en *El Mercurio*, fue impresionante. Empezaba así: “Si no existiera Ionesco, tendríamos que echar las campanas al vuelo, ya que por fin tenemos un autor en Chile”.

El cambio de la escenografía a la dirección teatral significó para él una reconexión con muchos directores con los que había trabajado y de los que había asimilado métodos diferentes, y cuyas formas abrían nuevas posibilidades en la dirección teatral que comenzaría a experimentar con alas propias:

Entonces, de improviso, la misma crítica de las obras que uno hace por su cuenta, empieza a tomar forma en un corpus propio de dirección. Empiezas a tomar una determinada orientación, que lleva implícita una técnica, ¿me entiendes? Ahora, la ventaja mía por lo menos fue que en la Escuela de Escenografía de Roma te entregaban nociones de dirección (...) análisis de texto, la época en que la obra se desarrolla y todo su contexto histórico.

El Teatro Ictus fue para Claudio el lugar de entrenamiento del uso intensivo del tiempo. Allí cristalizaron rápidamente las transformaciones mencionadas: la improvisación, las situaciones y la construcción de los personajes se sucedían con gran rapidez para traducirse en obras. Su método —trabajar la materia prima dramática de la situación planteada y seleccionar los pasajes más importantes de la improvisación durante el mismo ensayo— lograba capturar la síntesis emotiva en el contacto directo con la acción mientras esta se desarrollaba: “La obra se descubre, más que se escribe”, puntualiza. Así forjó su oficio, a partir de la experiencia y de la creación colectiva y, nuevamente, como resultado de la necesidad que ponía una dosis determinante en el producto final:

En el Ictus [la creación colectiva] no nace por una razón teórica, sino por una necesidad práctica: se nos fue a España Jorge Díaz, el único “autor” que teníamos en el grupo, que nos entregaba todos sus textos y con quien habíamos logrado establecer una muy buena relación artística (...) nos vimos obligados a inventar, y rápidamente. Así nació el primer espectáculo que creamos, *Cuestionemos la cuestión*.

Dentro de la programación del nuevo medio de comunicación de la época, la televisión,⁴ estaba el programa “La Manivela”.

Este salió al aire en 1969, cuando Guillermo Blanco fue nombrado jefe de programación del recién creado Canal Nacional, y llamó al Ictus para inventar un programa de humor para ese canal. Así lo relata Claudio:

Recuerdo que hasta propuso un título tentativo, “Los subdesarrollados”. La idea era hacer un programa televisivo con muy pocos medios económicos y técnicos (...) Empezamos a estudiar varias alternativas y allí surgió el título “La Manivela”, que recordaba el precario instrumento que servía para poner en marcha el motor de los autos antiguos.

Para mí, ese programa fue un fenómeno muy especial. Para poner en escena los *sketches*, trabajábamos con el mismo sistema que usábamos en el Teatro Ictus: escribir el guion basándonos en las improvisaciones, e incluso con simples esquemas de situaciones que se ponían en escena, al momento de grabar, directamente frente a la cámara.

Con esta nueva experiencia en un formato distinto al del teatro clásico, a una velocidad de producción audiovisual acelerada, y también a causa del vacío creado por la ausencia de Jorge Díaz como director, el Ictus había consolidado para ese momento un equipo profesional de gran calidad técnica y humana que podía adaptarse a esta manera de trabajo en que la improvisación y la solución experimental ya constituían un método.

Se trataba de un “estilo” que contagiaba a muchos, tanto a directivos como a creativos y técnicos. Un par de ejemplos notables fueron los directores Rodolfo Tosto, del Canal Nacional, y Enrique Kiko Bello, del Canal 9. En relación al método de creación, Di Girolamo explica:

Era muy importante hacer equipos con profesionales tan creativos como ellos, porque es muy difícil trabajar en la dirección técnica y artística cuando no se tiene un libreto definido. Tienes que estar siempre alerta para poder captar la acción en toda su riqueza; por eso se recurría a un esquema de bloqueo de cámaras muy simple, casi primario, pero muy efectivo, de esos que te enseñan en cualquier escuela de cine en primer año. La cámara uno al medio, para los planos generales, la cámara dos y tres, más cerradas y cruzadas para controlar el plano y contraplano, y prever movimientos inesperados. Realmente, fue una experiencia muy enriquecedora.

4. Las transmisiones de televisión se iniciaron en el continente en 1946 en México, en 1951 en Argentina, en 1953 en Colombia y en 1959 en Chile. Para la década de 1960, el surgimiento de la televisión en nuestro país significó una competencia en la circulación de contenidos en relación con la radio. Un acontecimiento clave de la época fue el Mundial de 1962, que impulsó el uso doméstico y extendió la audiencia de este nuevo medio.

Desde el punto de vista del tratamiento de los contenidos, el programa se caracterizaba por cultivar un tipo de humor del absurdo que llegó a ser emblemático y que trascendió hasta las décadas siguientes, a pesar de los cambios de contexto histórico. “Mucho le debemos en ese aspecto a Jorge Díaz y su punzante humor negro”, remata Claudio.

Sin embargo, su trabajo con el Ictus se vio interrumpido por un tiempo, pues tuvo que asumir responsabilidades en la dirección del Canal 13. Aquí su recuerdo: “Pero cuando apenas habíamos comenzado a grabar, Fernando Castillo Velasco, entonces rector de la Universidad Católica, me llamó para proponerme ser el director del Canal 13. Estábamos en plena reforma universitaria, por eso creo que pensó en mí”.

Espacio escénico, ritual y enseñanza

De este ambiente de experimentación creativa nacería un contagio grupal caracterizado por la transversalidad sociocultural y fuertemente estimulado por los nuevos estilos de ejercer los oficios, que combinaron el autodidactismo, la práctica intensiva y la formación académica. Desde el punto de vista creativo, la posición del autor como genio individual disminuyó, dando espacio a la elaboración colectiva y poco teorizada, donde primaba el riesgo de la improvisación controlada, que luego devino en técnicas o en nuevas maneras de hacer.

Todo ello fue la resultante de emergencias y azares; de la puesta en escena en formatos surgidos gracias a las nuevas tecnologías de registro y de medios de difusión como la televisión que, finalmente, culminaron en un original tratamiento del espacio que para Claudio significó combinar sus múltiples saberes y experiencias laborales en cada obra. Así, sin paralizarse ante los nuevos desafíos y las precariedades de un país tercermundista, con ojos escenográficos y pictóricos a la vez, la luz y el espectador comenzaron a ocupar un lugar preferencial en su forma de construir narración. Esto se manifestó en su preocupación por concebir la articulación del espacio escénico respecto del espectador o respecto de aquello que se vería sobre el escenario, para lo cual aplicó un principio básico: observar mucho antes de hacerse las preguntas adecuadas. Acerca de esto comenta:

Cuando iba a hacer alguna obra, bajaba a la sala La Comedia, que estaba a oscuras, y esperaba hasta que mis ojos se acostumbraran a esa oscuridad (...) sentía un hueco hasta que descubría la necesidad estética y dramática de cada nueva obra. Elegía una butaca y miraba el espacio del escenario tratando de encontrar un punto de apoyo (...) los nexos que existen, los distintos rincones interrelacionados del espacio escénico. Yo ya no hablo de escenografía; hablo de espacio escénico, de la articulación del espacio. Un escenógrafo no es el que pinta una escena, sino el que articula el espacio para la acción dramática.

La articulación del espacio y el espectador debía establecer nexos orgánicos con el relato dramático, lo cual tenía consecuencias inevitables en la dirección de actores. Así, la comprensión de estos nexos —espacio, espectador, relato dramático y dirección de actores— le permitió desarrollar una forma de dirección teatral o de liderazgo hacia los actores, en el que los problemas y las diferentes emociones fueron siempre bienvenidas porque impedían la rutina en la actuación y la revitalizaban, recreando el ritual de manera única y presente, tal como explica Claudio:

[espacio vacío] eso no existe; lo que existe es un espacio lleno de energía en el cual el actor tiene que encontrar su lugar. Es así como llegas a sentir la energía previa y como insertas tu propia energía en ella: entonces, la forma de caminar, la forma de reaccionar con el movimiento del cuerpo es absolutamente diferente. Es mucho más intensa, más pausada, más controlada. Te lleva a una serenidad absoluta, tú te estás entendiendo con tu cuerpo. No estás aquí reducido solamente a tu cuerpo, sino que este cuerpo se extiende hacia el espacio que te rodea. Sobre todo, les digo a los actores: “Miren siempre a los ojos. Tú construyes el espacio dramático cuando tejes miradas con el otro”.

Esta irrevocable convicción artística en relación con el espacio escénico lo llevó a transformar completamente la sala La Comedia. Agrandó el escenario, retiró dos filas de butacas, botó una de las paredes laterales que albergaba la caseta de luces, y, finalmente, la pintó toda de negro. Entre otras medidas, estas facilitaron que todos los componentes —vivos e inertes— del espacio escénico se articularan. Su apuesta, transdisciplinaria, consistió en concebir el espacio escénico como una relación o una articulación de energías de diverso origen, posible de intervenir plásticamente, es decir, de poder modificarlo con la luz, con las estructuras arquitectónicas interiores que refuerzan el nudo del conflicto y, finalmente, hacer entender a actores y espectadores, de manera paulatina, el desarrollo de la trama dramática. Esa comprensión daba sentido a la intervención plástica, a la atmósfera y a la disposición de sus elementos:

Son ese tipo de cosas las que tienes que hacer conscientes en el actor. Él nunca debe quedar ajeno a todo ese proceso, percibirlo “desde afuera”, sino que es “actor”, materia prima actuante del hecho teatral, y el público debe ser considerado, además, como un conjunto de seres activos, coeficientes del ritual y no como simples receptores. Por algo, el concepto de espectador deriva del adjetivo expectante.

Esta noción del espacio será fundamental para la comprensión de su posición respecto de la escuela como institución cultural y política, aspecto que se aborda en el tercer acto de este libro.

Para entonces, en el Ictus habían acuñado la expresión “la función modificadora del público”, que aludía a tratar de asumir esa característica dialogante y cambiante de una obra como representación única, pues cada función de teatro lo es —entre otros factores— porque el público y sus reacciones son diferentes. De ahí surgió la necesidad y la idea de elaborar una metodología para que el actor encontrara sus propios instrumentos para acrecentar y canalizar su energía:

Trato de convencer al actor de que siempre hay que tener un plus de energía lista en cualquier momento para entrar en acción. Nunca hay que gastarla entera, para poder enfrentar cualquier interferencia en los momentos más álgidos del desarrollo de la acción escénica.

En este espacio escénico —concebido como una conexión— caben infinitas posibilidades de modificarlo gracias a la acción. Y es desde allí, de donde nace la noción de ritual:

Espacio ritual es, por ejemplo, la actuación. No es por casualidad que en algunos idiomas actuar se define con verbos iguales: *jouer*, en francés; *spiel*, en alemán; *play*, en inglés. Ten en cuenta que la característica primordial de cualquier juego es que en él hay reglas muy precisas que cada jugador está obligado a cumplir estrictamente si no quiere quedar marginado. Pero no solamente se trata de la persona que entra en relación con el ritual, sino que el espacio mismo, a través de la acción, se transforma en un espacio ritual, apto para ese juego.

Entendido como energéticamente habitado, el espacio escénico es único, cambiante y está en movimiento. Aunque debe haber reglas claras, requiere de alguien que maneje los hilos de esa convivencia entre artefactos y personas, entre relatos y azares. En ese rol, Di Girolamo parecía actuar con mucha naturalidad y flexibilidad porque sus tempranamente adquiridos oficios en la plástica y en la escenografía le permitían ejercer la dirección de las obras como líder y como profesor, puesto que era un “hacedor” que sistematizaba todo para reproducir aquellos saberes y las metodologías exitosas de estas *praxis*, haciendo emerger nuevos oficios, los que surgían como síntesis de todas las experiencias anteriores:

Parece que nací titiritero (...) Trabajo con el conjunto (...) era yo el que debía arriesgarme a apostar por una solución. Anotaba todo, tengo muchos cuadernos como diarios de obras (...) El mejor de ellos es el de la película *Dos mujeres de la ciudad*. De esa producción tengo, además, todos los diarios de filmación, y sirven mucho después, porque todo se repite, todo.

En este rol de titiritero incorpora una dimensión no antes mencionada, que es la musical o rítmica, fuertemente asociada al concepto de ritual. En ella reconoce una base matemática que es estructurante tanto para el cumplimiento de las normas básicas que sostienen la dosis de flexibilidad e improvisación de los actores como para la contención de las emociones de estos mismos y de los espectadores:

No la aritmética de la escuela primaria, no los números, sino el orden racional que tiene que ver también con lo emocional. Las emociones también tienen un orden matemático. Tú entras en un corredor emocional y puedes seguir en él todos los pasos de forma intuitiva, pero cuando analizas a través del estudio de textos a un actor, o a un personaje, vas viendo que tienen un orden riguroso de mayor a menor, o de menor a mayor, igual que en la música. No puedes decir que la armonía o el contrapunto sea menos música, porque la melodía sea más fácil de seguir, o más “oreja”. El contrapunto es imprescindible para que la melodía fluya. Todo tiene orden. Al profundizar en eso, te das cuenta de que hay un orden cada vez menos fácil de entender, más misterioso:⁵ más descubres y más queda por descubrir. Por eso, muchos directores de teatro

5. Ver anexo titulado “Libertad para las artes y responsabilidad social”, en el que aborda la idea de que “el arte es, tal vez, la actividad humana que, por su propia naturaleza, junto con la teología, tiene el MISTERIO como la materia prima con la que construye sus infinitas expresiones”.

prefieren regirse por la estructura consabida: presentación, nudo y desenlace, los procesos más claros desde el punto de vista aristotélico y listo.

Así, de manera casi imperceptible, el paso de la escenografía y la pintura a la dirección teatral y audiovisual se entronca perfectamente con la formación dentro o fuera del aula, haciendo consciente su experiencia de ser hijo de un artista que contaba con taller en su casa y de una madre que llevaba la alquimia con todos sus secretos a la cocina. El suyo es un oficio heredado, latente y presente en su vida que la Academia de Bellas Artes en Roma contribuyó a formalizar, al tiempo que reforzó esa primera escuela familiar. Luego, el trabajo experimental y colectivo en el Ictus le permitió sistematizar los trayectos creativos, y las decenas de charlas y conferencias realizadas o su rol de profesor en la Universidad Católica, y posteriormente en la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (Arcis), dan cuenta de una vida profesional ligada a la transmisión de los saberes por el arte.

En esos roles —como director y como maestro— muestra su capacidad de detectar y potenciar talentos. Actores como Patricio Contreras o Laura Pizarro son dos notables ejemplos de artistas consagrados que pasaron por este rol de observador con la guía de Claudio. Asimismo, la sistematización de los aprendizajes propios y colectivos le permitieron crear instrumentos metodológicos que contribuyeron al “quehacer que aprende”, tan propio de la educación artística, que puede ser significativa porque deja huellas en el cuerpo del aprendiz.

Los métodos y herramientas para superar los momentos críticos de una actuación, por ejemplo, son los que le provocan más fascinación porque funcionan, porque están a mitad de camino entre la teoría y la praxis pura, y porque si no hay una detención o pausa para sistematizar y reflexionar sobre ella, pueden pasar sin trascendencia alguna. Ese proceso es, según sus propias palabras, lo que hace que le encante enseñar. Pero ese “enseñar” es por el arte, o a la manera del arte. No es cualquier forma de enseñar, es una que “muestra”, a la usanza propia del maestro.

En la semblanza que le dedica a Nemesio Antúnez,⁶ hay una definición propia y muy pertinente en relación con el maestro:

“Maestro”, en los albores del Renacimiento italiano, era palabra sagrada, pronunciada con respeto y admiración; no era solamente título de conocimientos adquiridos. Se refería, con mayor propiedad, a la capacidad misteriosa de transmitir claramente y con autoridad visiones de mundo, al traspaso paciente y constante de todo lo aprehendido a otros ojos y a otras mentes, sin presionar ni repetir el saber en forma rutinaria. El Maestro “mostraba” —eso significa en el fondo enseñar— al discípulo atento sus propias capacidades; le proponía descubrirse, paso tras paso, en

6. “El ojo de Nemesio”, escrita en julio de 1996.

su universo interior, en su forma personal de construirse como ser humano y lo guiaba hacia los otros, los interlocutores, los dialogantes, para tejer juntos lazos de más vida a través de la belleza.

Esta elaborada y significativa definición de maestro, que se conjuga con el mensaje final de este libro, antecede su opinión respecto del rol educativo alternativo de la escuela tradicional, que él le atribuye a Antúnez en el programa “Ojo con el Arte”, emitido por primera vez en Canal 13 en 1971. Sacado del contexto del aula de clase, Nemesio utilizó un innovador programa de televisión como instancia-escuela para enseñar a distancia a espectadores insertos en su espacio doméstico:

Todo había empezado unos días antes, cuando con Leonardo Cáceres, en aquel entonces director de Prensa de Canal 13 de la Universidad Católica, habíamos esbozado la loca posibilidad de un súper-miniprograma diario, dentro del noticiero de la noche, que tuviera que ver con las artes plásticas. Eran los tiempos de oro en los cuales la televisión chilena, por ley, estaba en manos de las universidades del país “para garantizar su específica misión cultural”.

Claudio: Nemesio, tú eres el director del museo, yo soy director del Canal 13. Tenemos que inventar algo para llevar el arte a la gente en forma más masiva.

Nemesio: ¡Ni una palabra más! ¿Cuándo nos juntamos?

Vale la pena detenerse en la descripción que hace Di Girolamo de este viejo oficio —el de maestro—, adaptado a los nuevos medios, porque nos habla de una época, pero también de las posibilidades que tenemos de mirar las huellas que abrieron caminos como resultado de atrevimientos anteriores.

Claudio analiza uno de los aspectos tal vez más complejos del trabajo creativo y grupal, cual es el de potenciar a las personalidades y talentos dominantes sin afectar el objetivo común. En el aula de clases, en los espacios de aprendizaje, este es un tema habitual. En este caso, “hacer del arte y la cultura el eje fundamental del desarrollo”. Pero mejor escuchémoslo a él:

Nemesio Antúnez tenía su punto de vista y un estilo propio para comunicarse con los demás, hechos de libre asociación de ideas, de improvisación espontánea, de conceptos sencillos expresados con palabras aún más sencillas. Eligió a conciencia una manera de decir y de enseñar y la siguió contra viento y marea.

(...) ¿Tuvo un método para hacer todo eso? No sabría decirlo y, francamente, no me importa mucho. Pienso que, como un antiguo artesano, a fuerza de repetir las palabras y el gesto preciso en el momento preciso, adquirió la experiencia necesaria para comunicarse de verdad con los demás a través de la televisión.

(...) Aceptó ser parte del equipo que pensaba el programa, aprendiendo rápidamente las reglas de la nueva televisión, listo siempre, eso sí, para transgredirlas a la menor provocación. Estoy dispuesto a jurar que nunca le gustó la existencia de un libreto y, varias veces, de eso doy fe, su cuestionamiento significó largas conversaciones y hasta vehementes discusiones con la libretista Verónica Waissbluth

y la directora María de la Luz Savagnac para poder llegar al final a su salomónica solución: "Si quieren lo digo... pero a mi manera".

(...) Soy un convencido de que, como en todas las cosas de este mundo, uno es siempre el resultado de un arreglo, lo más amistoso posible, entre su individualísima personalidad y la influencia insoslayable de su propio entorno. Los talentos pueden asomar o ser destruidos por entornos favorables o adversos, creados siempre por grupos humanos que están ligados unos a otros por determinados intereses y condiciones personales. Sus intuiciones y sus convicciones se concretaron en un programa señero de nuestra televisión, con el aporte silencioso de muchos.

(...) Esto no opaca en absoluto los méritos de sobra conocidos de un Maestro como Nemesio. No solo por su clara inteligencia y su carisma de comunicador, sino, y sobre todo, por su perseverancia y por su entrega a su antiguo e intransable sueño: hacer del arte y la cultura el eje fundamental del desarrollo de nuestro país.

Sin embargo, de los aprendizajes de una época privilegiada en la que la experimentación y la creación grupal trascendieron, emergió la necesidad de seguir poniéndose desafíos. Fue en 1986 y en plena dictadura, cuando Claudio se retiró del Ictus después de casi 30 años y comenzó otra aventura creativa con el Taller Teatro Dos, junto con Mauricio Pesutic, Rodolfo Bravo y Roberto Poblete, poniendo en escena una segunda versión de la obra *Los payasos de la esperanza*, cuya versión original era de 1977:

Se agotó para mí (...) sentía que nos estábamos repitiendo (...) cuando tienes instalado un gran prestigio, necesariamente empiezas a trabajar para cuidarlo a toda costa. La experimentación empieza a mermar, te pena la inseguridad. Cada obra debe ser un éxito, mejor que el anterior, porque hay tras tuyo una trayectoria de gran sintonía con un público que te pide más y más de lo mismo y, cosa no menor, 20 familias que dependen de ese éxito... Experimentar se transforma entonces en un peligro. Así que uno tiende a cuidarse y empieza a anquilosarse, a instalarse en una estética que gusta al público, porque necesita la seguridad.

Como miembro de una familia de artistas, como sobreviviente de guerra y como inmigrante, sabe muy bien que reempezar no significa partir desde cero. Pero, por sobre todo, es enemigo de la seguridad y por ello se niega a arrastrar la creatividad a un lugar de comodidad y confort.

De esta manera, nuestro narrador de épocas fue consolidando y combinando los roles de artista, director y docente, a los que agregó el de gestor cultural, cuando se le presentó la oportunidad —una vez ya vuelta la democracia— de desplegar sus múltiples capacidades en la conducción de la institucionalidad cultural nacional. Entre los años 1997 y 2002 ocupó el cargo de jefe de la División de Cultura del Mineduc, deviniendo así en formador de formadores.

Durante la década de 1990, no se habían consolidado los programas de formación universitaria o superior que

abordaran la gestión cultural tal como actualmente existen y que profesionalizan una praxis. Precisamente su gestión en dicha repartición pública dio cuenta de un tipo de liderazgo que ha tendido a profesionalizarse como una manera de enseñar la gestión cultural, sin sacrificar la capacidad creativa y experimental de los involucrados —artistas, comunidades y mediadores— para ponerlas por debajo de la función gerencial. Durante ese período al mando de la División de Cultura se fueron autonomizando oficios que hoy se denominan de gestión cultural y que eran parte de una disciplina en ciernes de la que Di Girolamo puede ser considerado un gran precursor, porque puso una impronta que derivaba de una práctica artística ejercida como proceso creativo y colectivo, integrando emociones, conflictos y talentos individuales sin temor. La naturaleza misma de lo que se gestionaba así lo imponía:

Cuando algunos me dicen: “Parece que no te cuesta nada desenvolverte en la conducción de la División de Cultura”, yo les contesto: “Mira, cuando uno está acostumbrado a superar los conflictos tanto humanos como técnicos que abundan en una producción teatral o una filmación, sabe que los que encuentra en cualquier otro tipo de trabajo son muy parecidos”. Uno está acostumbrado a trabajar con grupos de personas muy diferentes entre sí y sabe que debe poner en juego muchas dosis de psicología, sin saber nada de psicología. Tienes que aprender a encantar, a exigir, a ser puente, a poner de acuerdo muchas voluntades y mucha gente, tienes que aprender a oír más. Debes entusiasmar, limar asperezas, tienes que levantar a uno que está de capa caída, tranquilizar a otro que va a explotar.

El arte es uno y se debe a la polis

La temporalidad y la geografía son únicas para este narrador privilegiado que nos invita a recorrer la polis del escenario chileno, específico y necesario para dar contexto histórico a las enseñanzas colectivas que de esta relación se generan. Para él, la humanidad es un ser vivo que hay que observar con la visión del que mira lejos. No es solo la extensión propia del historiador, sino algo más inconmensurable.

Es la mirada del naturalista que concibe la escena como una trama de circunstancias cambiantes que le provocan tal nivel de curiosidad y sorpresa, que lo impulsan a estar siempre atento a las señales de validación que le otorga la ciencia a sus propias intuiciones y saberes, y que reafirman que el azar y las circunstancias no dan tregua a los personajes en movimiento y a sus propias decisiones. Para saber de la naturaleza, hay que saber de sus “leyes”, afirma Claudio. Pero si bien él es un creyente en la ciencia, no es nada de dogmático, porque entiende que esta muta tanto como el pensamiento humano lo hace. Su perspectiva tiene la impronta de los oficios de las artes y las enseñanzas de lo humano que le dejó la guerra. Ambos —el arte y la guerra— le han mostrado que el saber no es únicamente razonable, sino también, y sobre todo, ético.

En la visión de Di Girolamo, si el hombre quiere vivir en armonía con la naturaleza, tiene que saber cuáles son las leyes que la rigen. Lo paradójico o dramático de todo esto es que, sabiéndolo, no las respeta. Al respecto afirma: “Cuando te digo saber, no es conocer intelectualmente. Saber quiere decir que sé que esto es así y vivo en armonía con eso. Eso es un saber, el uso racional y ético de los conocimientos”.

Además de tener una perspectiva de larga vista y de ampliar la concepción del conocer hacia el saber, su naturalismo lo hace ver la historia y el devenir humano según intervalos de respiración que se visualizan como las de un ser en expansión:

Cuando hablábamos de la respiración de la Tierra, en la humanidad pasa lo mismo; el desarrollo humano es como la respiración: de sístoles y diástoles. A cada apertura le deviene una restricción. A cada conato de libertad viene la represión, pero como es un organismo vivo que está creciendo, entonces, a cada sístole corresponde una diástole cada vez más grande, se va ampliando. Es como un organismo cósmico que va creciendo. Cuando tú me dices: “Eres un optimista enfermizo”, yo digo que cuando tienes una mirada de largo plazo, todo lo malo va a pasar, es solo un mal momento de la humanidad (...) la única manera de pensar del ser humano debe ser a largo plazo.

Un artista multifacético

De la misma manera en que el teatro, la televisión y el cine tuvieron continuidad en sus quehaceres artísticos, como resultado del dinamismo propio de una época de desafiantes cambios, la pintura y el muralismo han sido compañeros permanentes en toda su experiencia profesional y vital, al punto que se naturalizan y desaparecen respecto de la visibilidad mediática de las otras prácticas artísticas:

A través del tiempo tuve la suerte de meterme, profesionalmente, en distintas disciplinas. Cuando maduré como artista, necesité hacerlas todas. No me metí en ellas porque me lo haya propuesto caprichosamente. Cuando necesité meterme, la pregunta que me hice fue: ¿por qué no? (...) Tengo más de cien murales hechos durante todo ese tiempo por todo Chile. Tengo embadurnadas un montón de paredes de muchas iglesias (...) En ese aspecto, siempre pude conjugar absolutamente la dirección teatral con la escenografía, con la pintura, y después con el cine y la televisión.

Es que, a pesar de la relevancia del teatro y el cine, el arte en la calle está en su formación ciudadana como niño romano. La calle es la polis y la polis es el pueblo. Esa es la impronta de un arte que se introduce en la vida cotidiana del ciudadano y a ella apuesta cuando no deja de pintar y hacer murales de manera paralela a las otras artes. De esta experiencia se deriva una de sus grandes convicciones: educar por el arte es un compromiso de política pública. Un ejemplo de ello son sus murales pintados en las iglesias, que embellecen aquellos espacios públicos para el pueblo cristiano y para quien quiera albergarse en ellas. De alguna manera, la institución eclesiástica ha utilizado estos grandes “pizarrones”, dejando que la pintura y el mosaico construyan sus narraciones.

Para Di Girolamo hay una ética que integra su doble militancia en el arte y en la iglesia de Cristo, la que es bien retratada a través de una anécdota que data de los años sesenta, que cuenta en una semblanza que le escribió al cardenal Raúl Silva Henríquez.⁷ Aborda en esta la “negociación estética” que tuvo que realizar con el religioso a raíz de unos murales que estaba pintando para los salesianos, y además sirve para conocer el fuerte vínculo que llegó a establecer con el cardenal. Queda de manifiesto aquí, también, cómo lo público terminó por imponerse por sobre lo jerárquico:

Cuando alguien vive como tú lo has hecho, arriesga caer en manos de los apologistas profesionales que se dedican a construir pedestales que van alejando lo humano y reducen un ser vital, contradictorio y cercano, en un símbolo casi aséptico que se presta a ser manipulado por la conveniencia del momento. Tuve la suerte de encontrarme contigo al comienzo de los años sesenta del otro siglo.

7. Escrita en 2007 con motivo de la celebración de los cien años del excardenal.

Mi amigo Jorge Díaz, quien aún era arquitecto, expostulante al seminario salesiano y proyecto en ciernes del gran dramaturgo que habría de convertirse, me presentó como posible candidato para ejecutar la completa decoración mural del templo de San Juan Bosco en La Cisterna que recién se había terminado.

La cosa resultó y eso me significó un largo período de varios años de interminables viajes en una motoneta Vespa, atravesando toda la ciudad, desde Vitacura hasta el paradero 22 y medio de la Gran Avenida, y diarios almuerzos en el comedor de la comunidad salesiana con las consiguientes sobremesas plagadas de discusiones y debates acerca del trabajo y de la situación del país.

Recuerdo con claridad una de ellas, en la cual las cosas llegaron a ponerse difíciles a raíz de algunos comentarios tuyos acerca de mi estilo de pintura que a tu juicio era demasiado “moderno”, así entre comillas, para la comprensión de los feligreses del barrio, mayoritariamente de clase media, comerciantes y de clase obrera. Llegó a tal extremo la diferencia de opinión, que terminé el debate con una frase de esas para el bronce que de vez en cuando a uno le salen sin pensarlo. Muy tranquilo te dije: “Mire, don Raúl, es mejor que usted no me siga discutiendo, porque usted es salesiano”. Se produjo un silencio de esos que se pueden cortar con un cuchillo. Tú, don Raúl, aparentemente calmado, me preguntaste: “Y eso, ¿qué significa?”. Ya no había posibilidad de volver atrás. Seis o siete pares de ojos salesianos me miraban fijamente y esperaban una aclaración a mis palabras que sonaban casi a insulto. Tomé aire y, mirándote, dije lo que sigue imitando tu misma calma: “Es que los salesianos pertenecen a la única congregación católica que tiene cuatro votos en vez de tres (una pausa justa para dar un poco más de suspenso)...: pobreza, castidad, obediencia y... MAL GUSTO.

Un instante de silencio y después... una carcajada tuya que se contagió al resto y que terminó en un brindis con el vinito de misa de la viñita salesiana de Macul.

El resultado de mi aseveración no se hizo esperar. Terminado el trabajo de San Juan Bosco, seguí con el Teologado Salesiano de Lo Cañas y con miles, literalmente miles de dibujos para los catecismos y libros de religión de la Editorial Salesiana, que algunos de los que hoy nos acompañan seguramente han tenido en sus manos en su época de escuela básica.

Esta relación entre arte y religión está muy presente en la obra de Claudio, pero no de cualquier manera, sino que siempre con un componente social y popular muy marcado, que se explica por la importancia del contexto en el que se va a desarrollar la obra. Esto queda muy claro en una entrevista que la periodista Rosario Mena le hizo para el medio digital Nuestro.cl, en la que él hace referencia al sentido comunicacional que le otorga al lenguaje pictórico y a la importancia que reviste la selección del lugar donde ese relato o texto visual hace su contribución:

Rosario Mena: Usted trabajó en las poblaciones, donde ha pintado varias iglesias y capillas; ahora es director de la Fundación para la Superación de la Pobreza. La temática de sus obras ha estado muy enraizada en el mundo popular (tanto su teatro como sus creaciones audiovisuales). ¿Cómo se entroncan su pasión por el arte y su vocación social?

Claudio: La vocación artística es una vocación de diálogo, no de monólogo. Está legitimado decir que uno es artista porque hace algo “para uno mismo”; eso es como pintar un cuadro y ponerlo

contra la pared (...) Lo que importa es que el arte llegue a la gente y le impacte de tal manera que se sienta dialogando con otro. Yo hago cuadros en iglesias, adonde va la gente. Y busco los lugares donde está el contacto.

Nuevamente, esta diversidad de oficios desplegados por conocimientos tempranos y aventajados, pero también por osadía y desasosiego desafiantes, y casi siempre por necesidad, contribuyeron a formar un tipo de artista multiexpresivo que devino en gestor cultural de manera inopinada. Esa diversidad de lenguajes expresivos que se intercambian y apoyan, modelaron su manera de pensar:

La arquitectura también te sirve para armarte el espacio en la cabeza. Hasta el latín y el griego te sirven para aprender a estructurar el pensamiento (...) Y a lo mejor es bueno, porque si no, te volverías loco. El problema es que estás interactuando con la energía de mucha gente, con toda la energía que han dejado a su paso por ese lugar.

Un golpe de puño: quiebre histórico y narrativo

Un rasgo decisivo del espíritu de época de las décadas de 1950 hasta principios de la de 1970 fue el pensar América Latina desde América Latina. Ese proceso creativo e intelectual, desde y para la periferia mundial, sobrepasó las universidades y los centros de estudio, porque la sociedad organizada irrumpió en el espacio público y político, haciendo su contribución al proceso histórico en el que artistas e intelectuales participaron activamente.

La radicalización política también fue parte de ese espíritu de época y junto a la alta concentración de teorías en torno a modelos de desarrollo continentales, más las condiciones de la Guerra Fría a escala global, impulsaron un clima de disputa en el plano de la inteligencia estratégica y de la distribución geopolítica de esta parte del planeta. De ese modo, a partir de 1964 las dictaduras cívico-militares se tomaron el sur del continente americano, merced a que contaron con el activo apoyo ideológico y financiero de Estados Unidos. Este proceso de presión política devino en una fractura social y política de alcance regional que hasta entonces desconocíamos.

Los golpes de Estado constituyeron un mecanismo que respondió a fuerzas muy difíciles de detener y, por lo mismo, generaron terror e impotencia entre los habitantes de esos países, junto con la sensación de indefensión de la sociedad civil. Sus efectos no quedaron restringidos a las fronteras de una determinada nación o a los militantes de los partidos políticos más radicales, sino que fueron sismos con epicentros claramente definidos, que propalaron indefinidas y violentas ondas expansivas.

La efervescencia de las dos décadas de holgura económica y transformaciones socioculturales se vio interrumpida drásticamente por mecanismos de control social sostenidos en el terror. Las políticas de Estado con orientación social, apoyadas en esta bonanza económica, habían generado efectos sobre amplias capas de la población, permitiéndoles el acceso a la educación y al trabajo, a la vivienda y a la salud, y a nuevas formas de expresión cultural más variadas y de reconocimiento público. La transversalidad de sus orígenes había enriquecido el panorama creativo y de convivencia. En definitiva, los cambios sociales surgidos en este período fueron expresión de un cambio en la dimensión inmaterial de la cultura.

Se trató entonces de un par de décadas que concluyeron con un cisma político-militar, destinado a la instalación de un modelo

social y económico que modificó completamente las normas de convivencia, situación que trajo aparejada efectos culturales que no dejaron a nadie indiferente. El miedo y el silencio reemplazaron la caja de resonancia de esa cultura que comenzaba a recuperar los distintos estratos sociales que constituyen la identidad continental. Lo que culturalmente se interrumpió, fue la narración que el pueblo estaba haciendo de su propia historia.

Los artistas e intelectuales, reflexivos y comprometidos, quedaron impregnados de ese otrora espíritu de época, obstruido de manera brutal. Los que no fueron asesinados o torturados, sobrevivieron en estado de shock por un buen tiempo. Otros muchos fueron desaforados de sus trabajos, relaciones sociales, de su país, del libre ocupamiento del espacio público e imposibilitados de manifestar sus capacidades estéticas expresivas. El ambiente epocal precedente había sufrido un trauma de severas magnitudes, pero la energía desplegada durante ese lapso constituyó una estructura de referencia ética para resistir el oscuro período que se abría.

Antes del quiebre democrático, América Latina había situado su reflexión y creatividad en una nueva posición respecto de los diálogos con el norte del mundo, potenciando el ejercicio del pensamiento crítico como una oportunidad para cavilar sobre las particularidades culturales e históricas de la región. Lo anterior, favorecido por la amplia circulación de ideas que —gracias al uso de los nuevos medios de comunicación de mayor impacto, cobertura y masividad— habían impregnado el ambiente de cambio en toda la sociedad.

La dimensión de este impacto en Chile fue proporcional a la algarabía que inundaba los avances hasta entonces logrados por los últimos gobiernos reformadores. En 1970, el triunfo de la Unidad Popular atrajo la atención mundial por esta particular concepción política de la denominada “vía chilena al socialismo”. Esta fue considerada una experiencia-laboratorio de revolución democrática y, en consecuencia, una posible alternativa para los países en desarrollo. Fue esta expectación del clima internacional en torno al proceso político que encabezaba el presidente Allende, la que impulsó en 1971 al gobierno chileno a invitar a la comunidad internacional para realizar en nuestro país la Tercera Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD III). Para albergar este evento se consagró la idea del arte público, que se materializó en la construcción de un edificio, cuyas características arquitectónicas dieron cuenta de esta concepción.

El proyecto del UNCTAD III fue concebido por un equipo interdisciplinario de arquitectos, ingenieros, artistas y trabajadores que llevaron a cabo su construcción en el extraordinario plazo de 275 días, erigiendo un hito

latinoamericano de modernidad arquitectónica y utopía constructivista. Claudio nos habla de la diversidad de actores presentes en la gestación de esta obra arquitectónica:

Los arquitectos proyectistas se reunieron con las instituciones universitarias e independientes para proyectar los espacios más idóneos para el desarrollo de sus actividades artísticas. Algunos de los artistas presentes con sus obras en el edificio fueron José Balmes, Gracia Barrios, Roser Bru, Guillermo Núñez, Santos Chávez, Juan Egenau, Federico Assler.

En el discurso inaugural, el presidente de la República, Salvador Allende, señaló:

Y cuando este edificio haya cumplido su labor, (...) dará paso al Instituto Nacional de la Cultura, para que las universidades participen dándole vida, para que fundamentalmente nuestra vieja universidad, la Universidad de Chile, tenga la responsabilidad superior junto al Ministerio de Educación (...) Eso es lo que queremos, que aquí en el corazón de Santiago venga el pueblo a ver el teatro, el cine, la danza, la música, a oír las conferencias y a dialogar. Y pienso que esa cafetería será mañana el centro de atracción de miles de muchachos universitarios o estudiantes, ya que es mi propósito dedicarlo a ellos, para que se reúnan e inviten a los trabajadores a algo más que un restaurante, para comer materialmente en un restaurante, donde encuentren, también, el pan espiritual (...)

En una ponencia denominada “Un camino largo entre sombras y luces”, Claudio destaca otro hito que describe culturalmente el período de la Unidad Popular: la presencia de las brigadas muralistas que, encabezadas por la Brigada Ramona Parra (con Mono González a la cabeza), constituyeron una verdadera y trascendente escuela gracias a la cual el pueblo se tomó los muros de la polis para expresar su arte y su ingenio, y que junto a artistas consagrados —como Roberto Matta— representaron a un movimiento transversal de compromiso transformador que superaba el ámbito de la política.

Se trataba de un proceso de radicalización mundial que incluía a Chile, y en el que la politización social se expresaba en la explosión de movimientos revolucionarios de diferentes signos e intensidades, los que sufrieron una brutal interrupción al momento de producirse el golpe cívico-militar. Para entonces, Di Girolamo era identificado con la izquierda política del país. Al respecto, recuerda un hecho personal que retrata la polarización ideológica de la época:

Acuérdate que para el año 69, 70 y 71, yo fui director del Canal 13. Conocí a Hernán Larraín y a todos esos “jóvenes” de la UDI, cuando ellos estudiaban en la Universidad Católica y eran dirigentes de la Federación de Estudiantes. Fueron ellos los que lograron echarme del canal por “comunista”, porque, además, se sabía de mi simpatía por la Izquierda Cristiana. En aquel entonces para mí era normal que un cristiano que trataba de vivir la doctrina social de la Iglesia, se identificara con la izquierda política.

Ética y estética como acción de resistencia⁸

La “banda sonora” del golpe cívico-militar interrumpió la sesión de grabación del programa “La Manivela”, que debía realizarse ese día 11 de septiembre de 1973 en el Canal 9.⁹ Cada miembro del programa regresó a sus respectivas casas, en tanto que Claudio partió inmediatamente a buscar a sus hijas que estaban en el Colegio Las Teresianas, ubicado muy cerca de la residencia presidencial que posteriormente fue bombardeada.

Días después, los actores —que además de formar parte del programa televisivo participaban del grupo de teatro Ictus— retomaron las funciones de teatro, pero estas comenzaban a las 3 de la tarde, debido al toque de queda impuesto por la Junta Militar. Con el tiempo, este grupo logró recuperar parcialmente su actividad:

Tratamos de seguir una vida normal (...) la Olivetti me inventó una beca a Italia para sacarme del medio, y estuve siete meses allá. [La obra] *Las tres noches de un sábado* se dio en Buenos Aires, pero yo partí antes de eso [a Italia] y les mandé unos planos de escenografía desde Milán.

Las limitaciones impuestas por las nuevas autoridades pusieron a prueba las capacidades de adaptación del grupo, al tiempo que forzaron a sus integrantes a encontrar oportunidades para continuar con sus presentaciones según el contexto y la tecnología disponible. Sobre todo, los expuso a hacer uso del largo aprendizaje de flexibilidad y creatividad que, a esa altura, ya constituía una praxis para este grupo de experimentación y de trabajo colectivo y transversal.

Al describir este período —en el capítulo 1 del Proyecto Umatic, trabajo audiovisual del camarógrafo Germán Leñeros que rescata 20 años del patrimonio audiovisual chileno (1975-1995), dedicado a la década de 1970 en la que los actores retoman el programa de televisión “La Manivela” y aparece el video en Chile—, Leñeros reconstruye las condiciones de trabajo artístico de la agrupación en la que participaba Claudio:

Por la cercanía ideológica con la Unidad Popular, el grupo de teatro independiente Teatro Popular Ictus, cuyas figuras más relevantes a la fecha eran Nissim Sharim, Delfina Guzmán y Claudio di Girolamo, consigue retomar su proyecto televisivo

8. Sobre la responsabilidad ética de los artistas, ver anexo titulado “Libertad para las artes y responsabilidad social”.

9. La tercera temporada de este programa se emitió por Canal 9 durante 1972-1973.

“La Manivela”, un programa de humor que tocaba temas sociales y contingentes, de elevado nivel intelectual, crítico y vanguardista (...) Según la expresión acuñada por Claudio di Girolamo, más que “alternativo”, el proyecto pretende ser “alterativo”, en el sentido de alterar, como sinónimo de perturbar e inquietar al público y al medio social y cultural chileno por medio de la difusión de obras con contenidos críticos y de denuncia.

Respecto de la cobertura y ampliación de audiencias, Claudio reconoce:

Al principio, nuestro público cautivo en el teatro estaba constituido por universitarios, intelectuales, académicos, la “inteligencia” chilena. A través de la televisión habíamos logrado llegar ya a otros estamentos sociales, incluso con obras como *Tres noches de un sábado*, que estuvo más de dos años en cartelera, y que obtuvo un público de más de cien mil espectadores. El proyecto de televisión alternativa nos dio la posibilidad de investigar más en ese campo y al mismo tiempo de estructurar una productora independiente de TV con nuestros propios equipos técnicos.

Los contenidos que el Ictus generaba en dictadura, y la naturaleza y posibilidades que ofrecían los nuevos formatos de registro y exhibición en video, permitieron que el material audiovisual que producían se difundiese en nuevos canales autogestionados. En 1978, tras la llegada de nuevos equipos tecnológicos adquiridos por el grupo, Di Girolamo quedó a cargo de la productora Ictus TV. Esta tarea la asumió junto con Juan José Ulriksen (editor, camarógrafo y única persona contratada oficialmente por la productora), Luciano Tarifeño (realizador y además camarógrafo y sonidista) e Isidora Portales (productora). Otro cargo administrativo y relevante fue el que ocupó Babi Salas, quien organizó las exhibiciones del material producido, cumpliendo silenciosamente el papel de articular la más grande red de distribución alternativa de video que se ha conocido en la historia de las comunicaciones en Chile.

De esta manera, los focos de resistencia cultural complementaron el trabajo social de apoyo a quienes estaban sufriendo las secuelas de la represión política. Más que un foco, un faro institucional e inteligente de resistencia ética e histórica fue el que representó la Iglesia católica comprometida, encarnada en la figura del cardenal Raúl Silva Henríquez. A él y a esta iglesia, Di Girolamo le otorgó un sentido reconocimiento en un fragmento de la semblanza antes descrita, que expresa muy bien la amalgama entre la acción ética y sus actores, y el rol que tuvo el arte para hacer que esto trascendiera, es decir, en otorgarle un sentido que fuera más allá de lo inmediato:

Y allí quedaste para todos los chilenos. No es necesario nombrarte con nombre y apellido. Cuando se dice “el Cardenal”, sabemos perfectamente de quién se trata (...) Nos reencontramos en el Comité Pro Paz y en la Vicaría de la Solidaridad, en la lucha por la defensa de los derechos humanos.

Después en el Simposio de los Derechos Humanos de 1978, al alero de nuestra Iglesia Catedral. Con la cantata de Alejandro Guarello, con los artistas del exilio y del “insilio” (como los de adentro nos definíamos entonces) en la exposición de pintura en los patios del Convento de San Francisco, con la DINA en la puerta, “cuidándonos” de posibles desmanes (...) Cuando asesinaron al padre André Jarlan en la población La Victoria, tú ya no eras arzobispo de Santiago. Sin embargo, fuiste a La Victoria, y al ser requerido por los periodistas con la pregunta de siempre: “¿Qué siente en estos momentos?”, “¿qué opina?”, contestaste algo que te retrata de cuerpo entero y que hasta hoy nos cuestiona: “Han muerto tantos, que el que muera un sacerdote está bien... ¡¡Nosotros debemos morir con el pueblo!!”. Tengo la suerte de haber podido atesorar esas palabras y esa imagen en mi documental *Andrés de La Victoria*, como testimonio para las nuevas generaciones.

Mucho se ha dicho y aún mucho más habría que decir de ti, querido don Raúl. En esta ocasión, quise desempolvar estos pocos recuerdos, simplemente porque los viví contigo, porque para mí no solo fue un honor poder haberlos compartido, sino porque me permitieron vislumbrar dos facetas de un ser excepcional que nos dejó un legado inigualable de cómo vivir la Buena Nueva en el mundo. Por eso, cuando se trató de hacer una selección de personajes de nuestra historia, para representarlos en el mural que pinté para la Universidad de Talca, no dudé un instante en incluirte. Y allí estás, con tu poncho, el mismo que está aquí en la exposición que te recuerda, en el Archivo Nacional, con tu boina, tu bastón y tu mirada socarrona de huaso maulino, entre Clotario Blest, Santa Teresita de los Andes y San Alberto Hurtado. Quién sabe que no sea algo premonitorio...

Este período de restricción de las libertades públicas, en el que abundaban los horrores que pretendían ocultarse al mundo, puso en tensión la conciencia crítica de Claudio, que ha sido una especie de centro alrededor del cual ha girado toda su vida de artista. Aclara que ejercitar esa conciencia crítica le ha significado tener un punto de vista que también puede ser positivo —y no solo negativo—, y que esencialmente constituye un eje imprescindible para su creación y para dar impulso a que su obra tenga un sentido de transcendencia:

Es evidente que yo puedo cambiar de punto de vista situándome en distintas perspectivas, pero mi mirada hacia la sociedad será siempre desde un punto de vista personal. Desde dentro tener una mirada hacia afuera, desde dentro poder tener una mirada distanciada, para empezar a ver claramente qué es lo que está pasando. Eso es lo que la obra de arte puede hacer: tomar una cierta distancia, objetivar el momento, la historia. Y cuando te digo “objetivar”, es que lo transformo en un objeto artístico y eso permanece.

El conocimiento sirve para la práctica, pero se consume en ella, y por lo mismo, hay que cuidarse de que no sea una simple acumulación de datos sin procesar, nos advierte. Para ello, es relevante sostener un punto de vista, una ética, porque esta es la única que permite generar un saber que, como ya hemos descrito, es siempre colectivo, es para la vida en sociedad, y el arte es parte de ella.

Las condiciones propias de la dictadura provocaron un giro temático hacia las urgencias: la denuncia a

la violación de los derechos humanos fue ineludible por insoportable. Di Girolamo emprendió decenas de acciones culturales y artísticas cuya constante fue la temática social —especialmente en sus producciones audiovisuales—, de ahí que ante lo inhumano que acontecía, era momento de que la obra fuese una opción de vida:

La desaparición de una persona es un hecho monstruoso. La propia denominación es casi inhumana: “desaparecido”(…) La gente no puede desaparecer, ¿me entiendes? Es decir, puede morir, puede cambiar, puede permanecer igual, pero ¿desaparecer? El hecho de que haya seres humanos desaparecidos es una cosa que, incluso desde el punto de vista filosófico, es un absurdo... No es solamente por el horror que eso encierra, que ya es tremendo. Hay que pensar en lo que esto significa psicológicamente para los familiares: el hecho de desajustar, de desbaratar el recuerdo más íntimo de una persona, la imagen que tengo de esa persona (...) Es decir, hay cosas que no solo son horrosas desde el punto de vista de los motivos que se han tenido para cometerlas, sino que te hacen cuestionar hasta la materialidad de las personas (...) he estado muy cerca de esas mujeres [pertenecientes a la Agrupación de Familiares Detenidos Desparecidos] y me ha conmovido que su fin último en la vida sea encontrar a sus seres queridos. Pasaron por encima de su vida afectiva, de su vida sexual, de su vida sentimental, de todo. ¿Cómo puede borrarse todo ese sufrimiento? ¿Cómo se puede olvidar? ¿Quién paga eso? No lo tomo como un problema racional de lealtad, lo tomo como algo visceral.

Cuando Claudio dice derechos humanos, habla de un deber con valores que están en la base de la existencia humana, que no son resultado de la lealtad con determinadas ideas políticas, ni con la simple fidelidad a los amigos. Se trata de derechos no transables y respecto de los cuales el arte podía remecer a un sector de la sociedad que había quedado estupefacto, transformando en acción y obra valores que podían expresarse integralmente. Lo sustantivo era resguardarlos y desplazar energías individuales y colectivas:

En la ética no hay pragmatismo ni cálculos posibles (...) la indiferencia se vuelve deshumanizante, con unas mayúsculas de este porte. Ahí también se demuestra lo que hablamos hace un tiempo acerca de la esencia del arte: puede desaparecer la obra, pero el amor queda en alguna parte. Ahí el amor quedó, y va a seguir existiendo, se encuentren o no se encuentren [los cuerpos]. Va a seguir en los hijos y en los nietos. Es tan potente esa dedicación absoluta por rescatar la memoria de sus seres queridos, es tan tremendamente fuerte y positiva esa energía, que impregna toda la sociedad. Uno no puede hacerse el desentendido, la sociedad entera no puede hacerse la desentendida.

Si “la ética es la ingeniería de la estética”, como le gusta señalar, esta siempre se juega en las acciones. Hay una potencia en las ideas, cuando estas están incorporadas en la forma de vivir. “Los valores se adquieren, las doctrinas y las normas son impuestos”, recalca, y el arte parece ser un muy buen método para transformar los valores en hábitos:

Si yo soy solidario en hechos, el mundo es mejor, el universo es mejor, es más bello incluso (...) la ética es la ingeniería de la estética, ¿no? Lo que estructura finalmente la belleza está directamente asociada a la solidez de esa ética (...) eso también en mi opinión es como parte de esta relación de lo que se aprende con el arte.

Aclara que el arte “ejemplariza”, pero no como “ejemplo” a la manera de un caso que permite ver la generalidad. En su visión es “algo capaz de levantar y ensanchar el alma misma de la sociedad, porque es una obra que patentiza y que es modelo”.

A partir del año 1973, desde el Comité Pro Paz, primero, y al cual le creó su primer logotipo, continuaría su vínculo con la Vicaría de la Solidaridad, donde Carmen, su mujer y compañera de toda la vida, trabajó por años. Allí establecieron una estrecha relación con gente sufriendo, tomaron partido, abrieron su casa, arriesgaron traslados a asilos, y en esas experiencias los equipos de apoyo de la Iglesia católica contribuyeron a reforzar las convicciones de que eso era lo que había que hacer en esos momentos. Claudio recuerda a las víctimas, familiares de víctimas y trabajadores por los derechos humanos como personas entrañables que cumplieron una labor al lado de la iglesia más comprometida con los pobres.

Muchos años después, con ocasión de la entrega de la nacionalidad por gracia,¹⁰ Claudio declaró que su verdadera vocación de servicio con este país, comenzó gracias a haber asumido este compromiso como parte fundamental de su vida:

Con quienes he compartido vida, arte, academia, sinsabores y alegrías, tener que fundamentar desde una perspectiva temporal lo que siento al concedérseme la nacionalidad chilena (...) pues ella venía acompañándome hace un buen rato. Mi propia vocación de servicio a este país, que comencé a sentir de verdad mío hace muchísimos años, la encontré en el momento en que tuve la suerte de ligar mi vida con aquella de los pobres y marginados. Desde entonces me he sentido corresponsable de la construcción de una historia común. Ya no pude mirar desde la lejanía el paso de los acontecimientos que iban entrelazando en forma indisoluble mi propia historia personal con la de Chile.

En este punto parece pertinente recordar otro rasgo asociado a Di Girolamo: exigir que las palabras y sus definiciones signifiquen aquello que efectivamente se nombra y se desea describir de la realidad. Cuestiona obsesivamente la pertinencia de las palabras y les exige un acoplamiento con su uso y con el sentido común asociado a ellas. De ahí que cuando alude a los pobres y marginados, entiende la pobreza como algo más que carencia material o económica: “pobreza no es únicamente pueblo carenciado, pobreza es desamparo”, acentúa. Repone, así, una ecología de las necesidades en su justa dimensión valórica.

10. Le fue otorgada en 1997, mismo año en que asumió la jefatura de la División de Cultura del Ministerio de Educación, precisamente para que pudiera ejercer dicho cargo.

Para reafirmar la idea del párrafo anterior, acudimos a una cita de Eduardo Galeano (2004) que plantea similar punto de vista:

Las estadísticas dicen que son muchos los pobres del mundo, pero los pobres del mundo son muchos más que los muchos que parecen que son.

La joven investigadora Catalina Álvarez Insúa ha señalado un criterio útil para corregir los cálculos:

—Pobres son los que tienen la puerta cerrada— dijo.

Cuando formuló su definición, ella tenía tres años de edad. La mejor edad para asomarse al mundo, y ver (Galeano, 2004, p. 83).

Pero si la ética que vale es la de las palabras-acciones, esta distinción también le sirve para afirmar otra gran premisa de la cultura, cual es que las normas no son nunca suficientes para que los valores operen de manera autónoma: “Las normas se imponen, los valores se integran”, puntualiza. Así, la ética remite a hábitos que se expresan en las conductas de quienes los declaman y se ponen a prueba en “descontextos” o en períodos de anormalidad. Para hablar de normalidad, vuelve a su matriz empirista y sostiene que son las condiciones límites las que ponen a prueba la estética de la ética. La coherencia entre lo que se sostiene y lo que se hace.

Intentando reconstruir las escenas de su participación en acciones de solidaridad en la época de dictadura, tiene tan naturalizados los valores que no ve la excepcionalidad de las conductas de riesgo, porque respecto de los valores concibe que no hay cuestionamiento posible. Así, la praxis se convierte en la mejor y más simple manera de explicar lo complejo:

Paulina: (...) cuando emergen períodos de guerra o de terror, la frontera de lo posible está completamente corrida y, en ese entonces, no toda la gente está dispuesta a abrir las casas, a arriesgarse, a superar el pánico. Entonces, habría que hacerse la pregunta, ¿por qué era normal para ti actuar así?

Claudio: No sé, francamente no sé (...) hay momentos en los cuales, digamos, (...) las cosas más simples, las más normales en tiempos normales, parecen heroicas, pero no son, no sé si me explico.

P: No es una pregunta banal, es por los conceptos valóricos. Una vez te pregunté ¿qué es la solidaridad? y me dijiste: “Saber dar y recibir”. Era muy fácil la respuesta, pero solo alguien que ha experimentado eso puede dar una respuesta tan simple y directa.

C: Es que no es una palabra vacía. Mira, cualquier valor si no existe en el hecho, no es... el amor como concepto no existe; existen hechos que me demuestran que el amor existe. Tú puedes ser muy romántico, pero el amor es muy duro.

P: ¿Difícil?

C: Lo único que se me ocurre decirte es eso, que no sé. Lo más misterioso es lo más simple. Como me dijo un día esa monjita maravillosa, la hermanita María Elena de las Hermanitas de Jesús: “Estamos tan acostumbrados al ruido de las paredes que caen, que ya no oímos el ruido del trigo que crece”.

Una vez naturalizada la acción que expresa un valor, el conocimiento se convierte en saber, abriendo una amistad irresistible con el misterio:

El conocimiento que no se usa es estéril, pero para usarlo hay que tomar decisiones que estén en armonía con el universo (...) no es el azar, no es el destino, hay como una construcción (...) que se exige a sí mismo la perfección y que se exige a sí mismo la armonía (...) de un grano de trigo o del ADN del ser humano, de lo más complejo a lo más simple y así (...) sigue construyendo, sigue construyendo, infinitamente (...).

El motor de ese quehacer con sentido ético es la búsqueda de la armonía con el universo, que es perfecto, y por lo mismo, absoluto, misterioso, inexplicable. Así lo expresa:

Vuelvo a insistir que si esto yo no lo reflejo en mi quehacer o en mi “estar con el mundo”, en mi “estar con los otros”, no sirve para nada que yo lo sienta (...) no son gestos heroicos, es lo más simple que hay [porque] el absoluto es como el misterio, que uno sabe que no puede dejar de perseguirlo.

La libertad recuperada y un Chile fragmentado

La participación de artistas e intelectuales en la lucha por la recuperación de la democracia en Chile fue decisiva. Muchos de ellos salieron del país para no volver y otros retornaron en cuanto tuvieron las posibilidades de hacerlo sin riesgos. Estas personas sensibles a lo simbólico, que habían hecho del arte un camino y que portaban identidades comprometidas con su lugar y con su comunidad de origen, se vieron expuestas a un deambular obligado.

El exilio de artistas y creadores adquirió una connotación perfectamente reconocible para un inmigrante de guerra como Claudio di Girolamo, porque sabía con propiedad lo que esto significaba: experiencias repletas de emociones y de adquisición de información y saberes intransferibles, que finalmente redundan en la generación de nuevas miradas sobre lo propio y lo ajeno, sobre la cercanía y la distancia, y sobre la impureza de las identidades. A propósito de esto, en referencia a la nacionalidad por gracia que el Gobierno de Chile le otorgó en 1997, declaró:¹¹

La idea de nación remite a un territorio, a una historia y a un conjunto de relaciones biográficas, emotivas, todas ellas del ámbito de los sentimientos. ¿Desde cuándo soy chileno? O lo que es igual, ¿cuál ha sido mi propio camino para construir esta condición? Empecemos por el idioma. Cierto es que el habla castellana, francesa, portuguesa e italiana son las distintas formas de hablar con modismos un solo idioma: el latín. Alguien diría que son todos “latines”, extrañamente hablados. Pero importa el habla porque condensa la cotidianeidad de la existencia.

Aquellas migraciones obligadas constituyen uno de los factores que han estructurado las transformaciones socioculturales que estamos viviendo en la actualidad. Todas ellas comparten el reforzamiento de los compromisos sociales como artistas, lo que connota otras formas de realización política y ciudadana: involucran cuerpo, acción y obra, e interpelan razón, sentidos y emociones, todos componentes sustantivos para identidades que mutan.

Los artistas, además de constructores profesionales de símbolos, son sensores culturales de realidad. Perciben rasgos de lo que en momentos de cambio constituyen atisbos que posteriormente pueden cristalizar o no en algunos de esos mundos posibles, interpretados o inventados en la libertad imaginativa que ahora emerge trastocada por los desarraigados.

11. Texto leído en conferencia de prensa del 11 de abril de 1997 en la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS), con ocasión de haber recibido la nacionalidad chilena por gracia.

Al respecto, Claudio realiza un balance de sentidos de estos impactos, en las semblanzas que les dedica a sus colegas Raúl Ruiz¹² y Nemesio Antúnez. Al primero le escribe:

Desde que tuve la suerte de que nuestras vidas se toparan en algún momento de nuestro camino, siempre me he sentido un poco hermano tuyo en el transitar por rutas paralelas pero parecidas, labradas en latitudes diferentes, lejos de la tierra en que nacimos, tú por allá y yo por acá; aprendiendo, de a poco, de golpe en golpe, a vivir lo ajeno como propio y lo propio con otros ojos, cargados de distancia.

Aprendiendo a ejercer primero el oficio de inmigrante, después ese de la doble nacionalidad, que es casi como una doble militancia con los afectos, el alma y las raíces partidas en dos... A sonreír con gentileza prefabricada frente a las preguntas inevitables y desatinadas: ¿usted, se siente más chileno o francés? ¿Más italiano o chileno?

Y a Nemesio:

Deambuló muchos años por otros países, oyendo y hablando otras lenguas, viendo y viviendo otros paisajes, otras amistades, otra vida. Fue un tiempo largo para él y para todos nosotros. Tan largo, que cuando volvió los colores ya brillaban dentro de la pantalla chica.¹³

Nemesio volvió con los ojos y el alma cargados de nuevas experiencias, regadas con dolor y ausencia. Con ganas de entregar a los suyos lo que durante tantos años se había visto obligado a repartir en tierras ajenas. A su compromiso por la belleza se le había sumado, incontenible, el compromiso en la lucha por la libertad aún no conquistada (...) Se metió entonces, con sus pinceles, en el combate. Sus carteles para las elecciones libres, sus murales en las poblaciones marginales, su inmenso corazón tricolor, acompañaron los compases de una canción nueva que se iba componiendo, nota por nota, paso a paso, entre todos.

Estuvo en el día hermoso del Plebiscito, en el de la elección por fin libre, abrazando como uno más a amigos y desconocidos en la noche inolvidable en la que se comenzó de nuevo a gritar en voz en cuello la palabra DEMOCRACIA.

La reinsertión de quienes decidieron volver para quedarse, como Nemesio, son objeto de gran valoración para nuestro testigo-protagonista, que no repara en reconocer el rol iluminador del arte para contribuir a que los sueños libertarios recién alcanzados por el pueblo, tengan oportunidad de concretarse. El arte y la experimentación comenzaban a ser nuevamente protagonistas; había un esfuerzo en democratizar el acceso a las instituciones clásicas del arte y de estimular el uso sociocultural de la calle para que la ciudadanía recuperara la confianza y superara el miedo al espacio público. Claudio aprecia a quienes, como Nemesio, se hacen parte de este proceso a través de la recreación de programas de televisión como “Ojo con el

12. “Raoul, ciudadano de z”, 26 de agosto de 2011.

13. En referencia a las primeras transmisiones a color de la televisión chilena en 1978.

Arte”,¹⁴ que permiten el desarrollo de espacios de formación cultural en virtud de sus nuevas orientaciones pedagógicas:

“Ojo con el Arte” volvió en gloria y majestad, esta vez en las pantallas de Televisión Nacional y, ¡con una hora de duración!, el programa llegó a todo el país, desde su propio taller (de Nemesio). Pareció que retomaba un discurso apenas suspendido, con la serenidad de alguien que sabe que la historia pasada no pudo romperle la esperanza ni menos el corazón. Vino a sacudir la modorra, a instarnos al reencuentro con la belleza que seguía allí, fiel, al lado nuestro, esperando una mirada atenta que la acogiera...

Quienes como Raúl Ruiz permanecieron geográficamente fuera del territorio, fueron convocados a usar esa “mirada de larga distancia temporal y espacial”, adquirida en el exilio, y que se consideró una manera de volver a mirar nuestras identidades desmembradas y colmadas de cicatrices de guerra. Se percibía en el aire la emoción de estar vivos y el deber de celebrarla. Había que divertirse, y una vez más el humor y la libertad creativa debían retomar los espacios cerrados al arte y puestos en función exclusivamente del consumo como fin en sí mismo, carentes de reflexión alguna.

El espíritu de época interrumpido no podía reconstruirse artificiosamente, pero el juego y la combinatoria de ficción y realidad, de diversión y subversión, comenzaban a convertirse en el ritual de recuperación de una vida cotidiana sin miedo.

En aquella década —entre 1993 y 1997—, Di Girolamo realizó clases en la Escuela de Teatro de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (Arcis) y fue director-fundador de la Escuela de Cine y TV de esa misma casa de estudios, que albergaba para entonces a un importante número de profesionales y artistas retornados de sus exilios por el mundo. Compartió en esa escuela la experiencia de retomar la posta interrumpida del cine nacional con antiguos colegas como Helvio Soto, Pedro Chaskel, Jacqueline Mouska, entre otros. Esta etapa duraría hasta 1997, cuando es designado por el presidente Eduardo Frei Ruiz Tagle como jefe de la División de Cultura del Mineduc.

Al ejercer ese rol, un ejercicio de recuperación de fragmentos amorosos sobre Chile —con mirada de cercanía de origen y distancia obligada— fue el que concertó con Ruiz: le encargó la realización de una saga de audiovisuales sobre “su” Chile. En el curioso proyecto presentado por el artista para el cumplimiento del cometido, el nombre original de la obra era *Terra incógnita*, la misma que posteriormente renombró como *Cofralandes*. En el texto del proyecto, Ruiz aclara:

14. La primera temporada de este programa se exhibió en el Canal 13 durante los años 1970-1971. La segunda temporada, 17 años después, en 1990, en Televisión Nacional de Chile (TVN).

Sería conocerme mal yo mismo si creyera que voy a poder limitarme a organizar datos e imágenes sometiéndolos solamente al punto de vista de un Bougainville. Los criterios que aquel usa: descripción del derrotero, percepción de las cosas vistas, sus opiniones, son, casi siempre, variaciones del arte de (traduzco literalmente del francés) “caminar al lado de sus propios zapatos”; la manía de entender primero y ver después, de venir siempre de vuelta (...) [En cambio] en esta descripción de Chile, como queda sugerido, se jugará permanentemente con el desajuste entre lo que vemos (y conocemos) y lo que se nos dice (...) En este documental, sabremos, por ejemplo, que “vivimos en el fin de mundo”, sabremos que lo que creíamos normal no lo es tanto (...) Quiero decir, que el análisis racional del país, dejará rápidamente su lugar a otras maneras de mirarlo: tierra increíble pero incierta, reconocible al comienzo del film, pero de la que iremos poco a poco descreyendo hasta llegar a preguntarnos si aquel país existe, si el viaje tuvo lugar, para terminar exclamando como aquel aristócrata de *Las cartas persas de Montesquieu*: “¡Cómo se puede ser chileno!”.

De esta manera, nuestros artistas con mochilas exiliadas retornaron sus imágenes al país extrañado. En la semblanza que le dirige a Ruiz, comenta:

Lograste juntar y proyectar una enorme multitud de imágenes soñadas, de todos tipos y portes: chicas, grandes, sencillas, menudas, y hasta de rutilante estética barroca. Las fuiste entregando al mundo una tras otra, en una larga e inagotable herencia, sin filtros ni adobo, ni acomodados a los gustos estéticos festivaleros. Lo hiciste, juntando y revolviendo todo en un *menjunje*, sencillo y sabroso a la vez, sazónándolo a tu gusto, como una de esas humeantes pailas marinas que solo se crean en la mágica isla que siempre fue tu verdadera patria.

Sí, por supuesto, se trata de *Cofralandes*, tu saga más rica y jugosa, más auténtica y certera. En ella recorres los paisajes y la entera geografía del alma de Chile con tu mirada socarrona y llena de ternura. En un caleidoscopio de imágenes y personajes que por su propia cotidianeidad y cercanía se vuelven casi invisibles a nuestros ojos; nos devolviste el rostro verdadero y casi oculto de esta tierra, bendita “a su manera”.

Como un alquimista, con tu visión de Chile, debajo de la piel de nuestra aparente realidad, desvelaste ante nuestros ojos los huesos, las entrañas y la sangre de nuestro propio cuerpo escondido e inexplorado... Nos lo mostraste completo, sin ahorrar ni “maquillar” nada. Sin mentiras ni eufemismos, confiando en que, al mostrar así nuestra realidad, la transmutabas en su mejor metáfora.

Allí vuelven los chinchineros, los Viejos Pascueros, a pleno sol, jurando respetar y honrar su uniforme (...) Una ronda de niñas cantando “La niña María” con la cara llena de risa (...) Un trencito traqueteando a todo vapor entre un enjambre de animitas (...) O esos camareros, impecablemente formados, uniformados e impasibles, golpeando con piedras sus grandes bandejas redondas (...) Todo mezclado en una avalancha de sugerencias que, sin obstáculo alguno, se la enfilan libres hacia la emoción y el recuerdo.

Allí lograste depositar como en ninguna otra parte, sin resistencia alguna, sin falsos pudores, todo tu amor por esta tierra “en la que todo puede pasar”, extraña y entrañable, que sigue tratando de convertirse en país, y que, sin embargo, no puede esconder ni negar sus anticuerpos que la hacen desconfiar de los espejismos primermundistas de la competitividad, del crecimiento económico, del aumento del PIB, y del volumen de nuestras exportaciones, del mercado autorregulador y de otras tantas lindezas parecidas.

Pero el destierro no es nuevo en nuestra cultura. Su idea de un territorio ocupado es orgánica y, por lo tanto, la personalidad de los habitantes se gesta en la relación imbricada entre la geografía y las prácticas e imaginarios extensamente modelados por las posibilidades que este lugar les otorga o les arrebató a los seres que la pueblan. Este punto de vista queda manifiesto en una entrevista,¹⁵ en la que además amplía el territorio hacia una perspectiva latinoamericanista que considera directamente incidente en lo político y económico, en una manifiesta conciencia del proceso de globalización que estaba en marcha cuando dio estas declaraciones:

Hay un impacto de la geografía en la personalidad de la gente. Y eso se refleja en los chilenos. El chileno está en una esquina, entre el infinito vertical, que es la cordillera, y el infinito horizontal, que es el mar. *Lindo país esquina con vista al mar (...)* [Título de una obra del teatro Ictus dirigida por él]. Los chilenos siempre se han empujado sobre la cordillera para mirar lo que viene desde allá, en vez de mirar al Pacífico. Yo les digo a los japoneses que ellos no son el primer pueblo del Pacífico, sino nosotros. Nosotros somos el primer país oriental, la cordillera nos separa de Occidente. Esa separación siempre ha sido vivida como un destierro.

Recién estamos entendiendo nuestra pertenencia a América Latina. Y esa incorporación hay que trabajarla, apoyándose en nuestra cultura y en nuestro idioma, que es hablado por 300 millones de personas en el mundo. Eso es una fuerza tremenda. No necesitamos hablar inglés para relacionarnos. Tenemos un continente enorme en el que no tenemos barreras de lenguaje entre un país y otro, como ocurre en Europa. Además, compartimos mucho de nuestra historia. La identidad chilena tiene que partir por ser una identidad latinoamericana.

Claudio va reconstruyendo y sistematizando su propia visión de esta etapa de libertad vigilada que se instaló en la década de 1990 en Chile. Él compartirá con otros que la verdadera contribución del arte a la sociedad es subsumirse en la cultura: “La cultura puede existir sin el arte, pero el arte no puede existir sin cultura”, sostiene. El arte, ante todo, es un dispositivo de comunicación y, como tal, exige “validar al interlocutor”. El hermetismo y la falta de ternura son contrarios a esta visión:

15. Entrevista con Rosario Mena, “La identidad no se busca, se encuentra”, disponible en Nuestro.cl.

Lo importante del gestor cultural es que no actúe nunca solo, que haya redes (...) para que no se distorsione su tarea porque no es el gerente de nada, ni productor de eventos, sino creador de redes, una persona que acompaña a la comunidad para que ella se autoforme y no solo consuma cultura, sino que la produzca.¹⁶

Pinochet triunfó cuando dijo: “Yo no estoy en contra de las ideas. Piensen lo que quieran, pero piénsenlo solos”. Nos hemos acostumbrado a ese modo solitario, que no lleva a nada. Esta manía por el consenso, por no debatir, conduce a una idea de la tolerancia en la que uno coexiste con otros sin molestarlos. Pero resulta que no basta con la coexistencia, hay que pasar a la convivencia. Yo me tengo que meter contigo, tú te tienes que meter conmigo y entendernos en la diferencia. La dictadura y la historia de enfrentamientos nos han llevado a esta coexistencia de guetos cerrados que no se relacionan entre sí. Se ha perdido el debate.

16. Fragmento de nota de prensa sobre el lanzamiento del libro *El cine de Claudio di Girolamo* (2011), de la periodista Isabel Tolosa, Universidad de Talca.

PROYECTO DE CUATRO LARGOMETRAJES SOBRE CHILE

Quiero filmar cuatro documentales cuyo tema, su contenido, su objetivo, sea la exploración del territorio geográfico y humano de la república antártica llamada Chile.

Alguien, un amigo mío, me dijo una vez: a los exploradores del siglo XVII se les puede clasificar en tres categorías: los franceses (digamos, Bougainville) que viajan desde el centro del mundo (digamos, París) hacia sus confines y, desde ahí, regresan inmediatamente al punto de partida para contar lo que han visto a las damas; los ingleses (Cook, sin ir mas lejos), que recorren los mares dibujando con sus barcos figuras irregulares, un poco a la manera de la que dibujan los cometas en el cielo y que van deteniéndose en las bahías de países desconocidos , y desde ahí emprenden

excursiones y mas o menos calculan, postulan o simplemente adivinan lo que se halla en el interior y, finalmente los españoles (cualquiera, son muchos, pongamos Cabeza de Vaca) que se adentran en un territorio escogido por ellos o por la Providencia y lo recorren en todas direcciones hasta terminar formando parte del territorio mismo, hasta ser fagocitados por las tierras que quieren conquistar. Le expuse a Javier Ruiz, erudito y andaluz, la clasificación que a mi me parecía exhaustiva y me dijo: faltan los alemanes: el explorador alemán (piensa en Humboldt) recorre el mundo de cima en cima y desde lo alto descubre tierras a las que entiende solo por que las ve desde lejos.

Pienso que estas cuatro maneras de explorar un territorio pueden aplicarse también al documental y que en este proyecto, se podría intentar servirse de ellas para mostrar a Chile que postularemos retóricamente "Terra incógnita".

hombre, cada film se instalará en una estación del año, pero, al mismo tiempo, encarnará un elemento (fuego, agua, aire, tierra). Será una manera de suscitar, de integrar, de hacernos ver, que las imagenes son naturalmente polisémicas y que esa polisemia puede ser desarrollada de manera que todo el film sea algo así como un organismo vivo o que, al menos, en él sus partes estén en relación orgánica con el todo.

Pero todo esto será examinado en otras notas por venir.

Dios guarde a Ud.



Raúl Ruiz

10

Algunas páginas del proyecto *Cofralandes* de Raúl Ruiz, presentado a la División de Cultura del Ministerio de Educación.

Un artista prestado al Estado

La periodista especializada en cultura, Vivian Lavín, hace la siguiente semblanza de nuestro personaje:

Pintor, arquitecto, escenógrafo, director de cine y teatro, Claudio di Girolamo es una de las figuras más importantes de la cultura chilena a partir de la segunda mitad del siglo XX, que es cuando llega a Chile junto a su familia, desde Italia, para radicarse definitivamente.

Claudio di Girolamo anda en jeans con toda soltura. Será quizás porque nació en la cuna de la moda que se da el gusto de imponer su propio estilo, ese que los jóvenes hippies adoptaron a partir de la década de los sesenta, pero cuya verdadera vocación era ser el uniforme del pueblo de una América decimonónica. Es un importante artista visual, un muralista, cuyos tonos pastel dejó en el olvido una vez que conoció a “la escuela mexicana”. Pieza central de la escenografía de la compañía de teatro Ictus por muchos años. Es, además, arquitecto, pero sus más grandes obras no están ni en el papel, ni en el cemento, sino que en esa trama invisible que se llama “espesor cultural”. Lo que hoy llamamos “infraestructura cultural” fue concebida, en gran parte, por él, quien durante años ofició como ministro de Cultura hacia el exterior y como director de la División de Cultura del Ministerio de Educación, hacia el interior.¹⁷

Al revisar la perspectiva de Claudio sobre la política y su concepción de la gestión cultural, o aquello que la periodista denomina la “infraestructura cultural”, destaca que lo primero significativo de esa experiencia laboral en el Estado es que se trataba de un artista situado en un rol de poder, esfera desde donde podían implementarse acciones que ejercieran un impacto nacional e internacional. Él mismo es quien definió su rol como un “préstamo al Estado”, y lo asumió con una inmediata conciencia de que se encontraba en un espacio político repleto de protocolos, pero cuya particularidad y objetivo era gestionar la cultura. Consideró, entonces, que debía comenzar compartiendo con todos los involucrados esta singularidad, para hacer de un trabajo eventualmente instrumental, individual, rutinario y burocrático, otro repleto de posibilidades colectivas y creativas: “Cuando llegué allí, los junté a todos en la cancha y les dije: ‘Quiero que lo pasemos bien, ¡quiero cómplices y no funcionarios!’”.

17. Leída en el programa “Vuelan las plumas” de Radio Universidad de Chile.

Disponible en <http://www.elquintopoder.cl/video/entrevista-a-claudio-di-girolamo-hacedor-de-cultura/>

La interpelación se vinculaba a dos dimensiones de su forma de conducción: tener conciencia del goce y la excepcionalidad que significa gestionar cultura —que para él es siempre comunidad— y de la excelencia, que es un rasgo de cómo concibe el quehacer, derivado de su experiencia de artista formado por un padre artista. Es decir, que proviene de un vínculo que se genera desde la primera infancia en un entorno de protección y afecto. Este último, marca radicalmente su idea acerca de que el origen del aprendizaje es siempre un continuo de saberes y que si la trasmisión es directa, debe orientarse a la excelencia. La valoración casi inconsciente del oficio está por sobre la formación institucional y, aunque esta aseveración nunca es explícita en él, está marcada por la convicción de que el sello que deja este tipo de enseñanza es superlativo. Representa una de las particularidades pedagógicas de la educación por el arte, esta vez transferida a la gestión cultural pública:

Claudio: No existe la jerarquía, sino que la jerarquía es el trabajo de excelencia, ¡esa es la única jerarquía que existe!

Paulina: Y tú tienes que confiar en que el otro va a hacer la parte que le toca.

C: Que le toca y chao.

P: Entonces, el ego individualista de la creación o del genio individual no era lo que predominaba.

C: (...) por eso es que estoy tan indignado con la competitividad y el éxito, porque eso es lo que destruye a la sociedad, ¿te fijas!? La comunidad, comunidad, comunidad, comunismo no, comunidad, que es otra cosa, ¿entiendes? En ese entonces había comunidad.

Tal vez subrayaba su condición de “artista prestado al Estado” porque no estaba dispuesto a dejar atrás su experiencia y el oficio de las décadas anteriores, marcado por ese comunitarismo, la experimentación y la búsqueda de la excelencia como desafíos permanentes: “¿Hay que hacer las cosas, o, hay que hacerlas bien?”, se pregunta. Di Girolamo llevó a la institucionalidad cultural estatal aquello que traía consigo, su propia educación por el arte, y la puso al servicio del aparato público.

Paradójicamente, su visión de lo que debía ser gestionado no se limitaba al arte. Más bien provenía de una comprensión y perspectiva muy vasta de lo cultural, que situaba al arte como su parte más visible, pero inevitablemente inserta en la primera, y concebida esta como una forma de ser y estar en el mundo:

Y cuando afirmo que la cultura es un modo de vida y una visión de mundo, también estamos en consonancia con su aspecto político. Hay un diálogo constante entre la cultura y la política, pero tiene caracteres conflictivos, y eso ocurre porque las dos van desfasadas entre sí en el tiempo, sus procesos de desarrollo se dan a diferentes ritmos. Creo que hay que reconocer y asumir ese

conflicto como tal para poderlo resolver. Porque si no lo resuelves termina por convertirse en un antagonismo irreconciliable entre cultura y política. Eso es lo que pasa en general con las dictaduras o con los gobiernos autoritarios, que quieren dirigir también la cultura y adaptarla a su propio ritmo. Los dictadores entienden tan bien que el proceso cultural es muy largo, que tienden a eternizarse en el tiempo para poder crear un tipo de cultura (más bien, contracultura) coherente con su proyecto político.

Probablemente, a esta conciencia se debe el desempeño sorprendente que tuvo en el mundo de la política, al considerar la marginalidad institucional de la cultura al interior de los gobiernos como una oportunidad para hacer, inventar, ajustar y modificar todas las prácticas repetitivas que solían sucederse, sin dejar huella alguna en la sociedad involucrada. Transformó la marginalidad en espacio de libertad condicionada. Se podía hacer todo aquello que la ley no prohibiese, y a ello le agregó una gran dosis de legitimidad normada en su fuero interno. Dejó fuera todo aquello que pudiese resultar sensible a la percepción externa y especialmente al sector artístico. Pidió explícitamente a sus hijos abstenerse de trabajar en o con el aparato estatal, mientras él estuviese cumpliendo este mandato. Ese gesto —hasta ahora privado— es muy significativo porque casi toda su descendencia estaba y está involucrada profesionalmente con las artes y la gestión cultural.

Otro rasgo destacable de su manera de asumir este desafío, fue ofrecer un estilo de conducción que se caracterizó por la estabilidad laboral de los trabajadores y por brindar y ampliar espacios formativos para estos. Así consta en los lineamientos de un texto institucional de la División de Cultura del Mineduc (2000) cuando estuvo a la cabeza:

[otorgar] continuidad a los procesos de formación profesional de los miembros de la División de Cultura en términos de su formación técnica en áreas como la gestión cultural, el conocimiento de la realidad económico-social de nuestro país, manejo de los programas y legislaciones, de manera de fortalecer nuestras políticas y relación con otras instituciones del Estado y con la sociedad civil (2000).

Parte de este proceso de estabilización activa fue el ejercicio de una jefatura que iba construyendo una manera de convivencia que no eludía los conflictos, lo que implicaba reducir prácticas instaladas de una cultura laboral desafectada, remplazándola por otra que modelara conductas grupales comprometidas, la que se implementó con una severa y persistente ternura. Por ejemplo, la dirección colectiva de la institución funcionó con un gabinete ampliado en el que todos los responsables, tanto de un área estratégica como de los fondos concursables, o de una

tarea específica o de un pequeño programa, eran convocados en igualdad de condiciones a pensar y diseñar las actuaciones de la institución. Ayudar a reflexionar y a resolver problemas de otras áreas generaba un compromiso con las decisiones, así como constituía un respaldo institucional que era sustantivo al momento de aprender de los errores. Todos eran decisores, y se requería que estuviesen al tanto del conjunto de los quehaceres institucionales para transformarse en un cuerpo orgánico de colaboración y hasta de una comunidad de afectos.

Claudio trajo el ritual del trabajo educativo, informativo, reflexivo y de contención. El gabinete sesionaba con mucha frecuencia y aquello permitió que la repetición de conductas generara certezas, compromisos y continuidad. La comprensión de los lineamientos políticos fue una praxis antes que una teoría; un quehacer más que un decir.

La premisa fue arribar a este campo de acción política, desplegando ingenio y oportunidades, y sin renunciar a la ética que siempre ha considerado imprescindible para desafiar el pragmatismo propio de la política. Este fue un principio de acción consciente y nada ingenuo:

Como dicen, la política es el arte de lo posible, no de lo ideal o utópico (...) es que yo, como artista, soy demasiado exigente; para mí lo ideal existe, existe la utopía. Y debo ser consecuente con eso (...) La política, para mí, es una herramienta indispensable para encarnar en la sociedad cierto tipo de utopías. El problema es cómo poder actuar en concordancia con tus principios, dentro de una sociedad que sabemos imperfecta.

La política para él es parte de la cultura y, por ende, como cualquier otro campo de acción humano, debe gestionarse para rendir sus frutos:

Es evidente que la política es parte de la cultura, igual que el arte, igual que la medicina, igual que toda actividad humana. La política es la organización social, la organización del grupo humano en forma tal, que sea un conjunto orgánico, que sea lo más armónico posible.

Con esa perspectiva, se implementaron decisiones que algunos consideraban megalómanas —la apertura de siete áreas temáticas dentro de una pequeña institución pública (pueblos originarios, danza, artesanía, estudios y documentación, educación, entre otras); la descentralización del Fondart y la diferenciación entre postulantes consagrados y emergentes; la instauración de los cabildos culturales como instancia de generación de políticas públicas representativas de la comunas como unidad territorial más relevante; la realización de los cabildos en la Región XIV

o del reencuentro,¹⁸ la cartografía cultural de Chile que incluía, entre otros, a los cultores que estaban privados de libertad en las cárceles; el primer encuentro de las Tres Culturas del Libro, que fue capaz de reunir a judíos, cristianos y musulmanes en el desierto de Atacama para reflexionar acerca de una cultura de la paz; entre otras. No obstante, estas áreas temáticas fueron tomando cuerpo, contagiando de entusiasmo a los distintos equipos, así como el riesgo se tornó un estímulo antes que una retracción de las ideas inspiradoras y desafiantes.

Su conducción no estaba guiada por la cultura de la seguridad y, muy por el contrario, los años transcurridos han dado sentido y reconocimiento a este atrevimiento, especialmente si se observa en retrospectiva una etapa de transición política a la democracia que fue bien cauta:

Es evidente que en la acción política tú tienes que asumir riesgos. Yo no sé cómo voy a ser recordado dentro de la División, no tengo idea, pero lo que me interesa es dejar instalados algunos proyectos que considero importantes y casi emblemáticos: los cabildos, el proyecto de área de las culturas originarias, la cartografía cultural (...) Las negociaciones, evidentemente, son muy importantes en política, y muchas veces constituyen la única manera de poder lograr ciertos objetivos.

18. Nombre con que se denominó al territorio simbólico que constituían el millón de chilenos que residían fuera de Chile y que, sin embargo, tenían derechos culturales que debían ser reconocidos porque la ciudadanía cultural es irrenunciable, puesto que se origina en la convivencia y no como resultado de una norma.

Ideas que movilizan

En el año 2001, en un fragmento del discurso de inauguración del segundo Cabildo Nacional de Cultura, Di Girolamo señaló:

Los sueños tienen fuerza, solamente si son capaces de mover a otros a soñar, si enamoran en la acción y se convierten en impulso que transforma la apatía de algunos en el deseo ardiente de participar en un caminar colectivo que tiene como meta la construcción de lo esperado.

La idea del sueño como ideal, como utopía, es para la educación por el arte un valor relevante en Claudio. No es declarativo. Es constitutivo de una pedagogía que quiere estimular acciones transformadoras del propio sujeto en formación, porque experimentar el logro de metas con amplios horizontes es la única manera de incorporar saberes como valores. Las formas pueden ser la realización de pequeñas obras, o de tareas de envergadura mayor en el caso de los grupos humanos coordinados, o de proyectos constitucionales en una sociedad. Es una pedagogía que concibe al ser humano como actor de su destino, capaz de transformar su realidad, es decir, como sujeto activo de derechos y deberes culturales. Sin sueños, no es posible concebir un ciudadano cultural. Sobre este punto precisa:

Es, tal vez, una de las pocas (ideas) subversivas que nos van quedando. De hecho, los sueños siguen recluidos en la categoría de “peligrosos”, sencillamente porque no nos dejan tranquilos en la modorra de nuestra adaptación sumisa a los seudovalores del consumo y la seguridad del “tener”. Ellos nos instan a seguir en el camino del riesgo y luchan dentro de nosotros para realizarse y cambiar la vida de tantos...

¿Sabes? Tengo la certeza de que un hombre, una mujer, un joven, un anciano o un niño que no sueñan, ya están muertos. Y, más aún, que un país que no sueña, es un país sin alma.¹⁹

Identidad es otro de los conceptos que pone a circular de una manera decisiva, porque, según Claudio, agrega a los sueños la imprescindible noción de temporalidad ampliada para la implementación de políticas culturales que devienen de gobierno a políticas de Estado. “La identidad no se busca, se encuentra”, nos dice, y además su lentitud para constituirse en sentidos comunes es compensada con la durabilidad, porque se instala en la sociedad de manera trascendente y abarca generaciones, dando un eje de estabilidad a los sueños y a la cultura del riesgo, que suelen atraer “descabelladas aventuras políticas” o “acciones voluntaristas” que intentan acelerar su decantación.

19. Presentación del Programa Cabildos Culturales, en el Seminario Internacional de Políticas Culturales, organizado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Santiago de Chile, 9 de marzo de 2017.

La identidad tampoco es cosa de razones o sentimientos entre iguales, pero sí, es generadora de pertenencia cotidiana:

La pertenencia a la que aludo se construye solamente a través del tiempo. No se improvisa, ni menos constituye un exclusivo acto de la voluntad. Es solamente a través de una cercanía existencial, hecha de gestos, pequeñas rutinas, de encuentros y desencuentros, que ese espacio es capaz de entregarnos poco a poco todo aquello que, en definitiva, constituye nuestra propia cotidianeidad.

Finalmente, el concepto de ciudadanía cultural es la síntesis jurídica que orienta su experiencia de artista al servicio del diseño de políticas culturales públicas con visión de Estado. Este enfoque de derecho es fundamental en la articulación de lo que luego desarrollará en torno a la educación por el arte, y en su convicción de que esta debe ser garantizada desde la primera infancia, puesto que solo si se le concibe como valores cultivables, es posible establecer deberes ciudadanos como condiciones para el ejercicio y la administración autónoma de la libertad:

Es indiscutible que nuestras sociedades se han complejizado de tal manera que el éxito, la posición económica y la seguridad, son seudovalores que se han instalado con fuerza y nos presionan a adherir a sus propuestas para que nuestra existencia tenga valor y sentido ante los demás y ante nosotros mismos. Frente a ellos, la concepción de cultura a la que hago referencia, antepone la ética, la equidad, la solidaridad, la justicia y también la belleza. Definitivamente, la cultura solo adquiere su verdadera dimensión y sentido en aquellos países donde es asumida como el espacio natural de la libertad en el cual tienen cabida, y se desarrollan la imaginación, la creatividad y la participación de todos y cada uno de los ciudadanos.²⁰

20. Intervención en el Primer Seminario de Políticas Culturales, Medellín, Colombia, 13 al 15 de octubre de 2004.

La política, cuando es cultural

Más empíricas que teóricas, estas conceptualizaciones que sistematizaron las convicciones valóricas y definieron los enfoques de organización y acción pública, no demoraron en problematizar la gestión de la cultura. Di Girolamo explica:

[estos conceptos] vienen de antes. Yo tenía algunos trabajos ya hechos sobre cultura y política, sobre educación y, además, como profesor universitario, he tenido la suerte de estar en contacto constante con varias nuevas generaciones durante más de treinta años. Pero es evidente que todo esto también se profundizó mucho más y maduró a través de eternas conversaciones con Patricio Rivas [su jefe de gabinete, por entonces], en la Escuela de Cine y en el Consejo Superior de la Universidad Arcis (...) es muy difícil que exista una cultura sin el desarrollo de un espíritu de comunidad (...) Creo en el trabajo de equipo, pienso que esta idea de los cabildos, la idea de la cartografía, todas las ideas que han salido de nosotros, todas fueron resultado de sueños colectivos. En todo esto reside hoy la fuerza de la División de Cultura (...) una amplia participación en la reflexión y en la acción (...) en las reuniones de gabinete (...) No se trata de reuniones informativas, sino formativas; son reuniones donde uno empieza a discutir seriamente cierto tipo de conceptos que mueven toda nuestra acción.

De esta manera, las políticas de lo posible se adscribieron al orden de lo utópico y reclamaron su condición de trascendencia, como resultado de su naturaleza cultural transformadora y colectiva. Las políticas cuando son culturales, deben ser de Estado y no de Gobierno. Ese es el mayor sueño posible. Lo dice en la presentación de *Caminos abiertos*, un hermoso libro-artefacto que representó una especie de memoria de los casi siete años de su gestión pública:

Los que accedan a esta publicación, podrán acompañar paso a paso los caminos que hemos recorrido y los que hemos logrado abrir con la dedicación abnegada de todos quienes trabajamos en la División de Cultura. Se trata de una relación diferente que quiere dar cuenta de los sueños que compartimos y que nos invitan a construirlos con tesón y constancia. Uno, el más acuciante de todos, aquel de poder transformar las políticas de Gobierno en cultura, en políticas de Estado.²¹

Gestionar cultura tiene una particularidad que deriva de las varias condiciones que los responsables de la administración del Estado no pueden soslayar; el entorno en que se desarrolla la comunidad que sueña o imagina, su simbiosis, y los métodos con los que esta se educa y comunica a la sociedad para darle un sentido de existencia y pertenencia, el mismo que será revisitado cada tanto. Es el poder al servicio de un modelamiento sensible que determina las bases de cualquier proyecto de desarrollo en el largo plazo. Aquí esboza su concepción:

21. *Caminos abiertos* (2003), publicación de la División de Cultura del Mineduc. Memoria de gestión de Claudio di Girolamo, quien estaba a cargo de esta repartición que antecedió al Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Entiendo la cultura como el proceso que desencadenamos al transformar nuestro entorno. En él, al mismo tiempo, nos modificamos irremediamente a nosotros mismos en nuestras conductas y en nuestra forma de pensar. Por consiguiente, la calidad de esa determinada cultura dependerá exclusivamente de nuestra capacidad de entender nuestra relación con el mundo cercano y lejano, como una unidad armónica que necesita constantes revisiones y cuidados.

Además de ser una variable sensible para el desarrollo, porque si no se le considera los proyectos se suceden fracaso tras fracaso, la cultura de un país se despliega con el concurso de varias generaciones. De ahí que el poder mal ejercido sea su mayor enemigo: “Algunos, entre mitómanos y con complejo de mesías, piensan que pueden salvar al pueblo. Y yo creo que hay una lucecita de autenticidad en eso, aunque después empiezan las ansias de poder y todo se distorsiona”.

Los métodos de comunicación de la cultura se han apoyado en el arte por su gran poder seductor, pero este, a su vez, es un lenguaje del pensamiento crítico que aboga por la libertad que entraña la imaginación. Si hay algo que relaciona el arte con la política es su realización en obras y su capacidad de dotar de un proyecto colectivo a la sociedad:

En arte, todo lo que tú hagas siempre tiene una connotación política. El hecho de comunicar es siempre político. Siempre [el teatro] se basa en la contingencia para crear; a partir de ella se crea una visión de la trascendencia. A través de la contingencia, tú puedes atraer a la gente para llevarla a otro nivel de percepción. En el fondo, el arte siempre ha sido pensamiento crítico expresado en obras concretas. Por eso la crítica no es politización, sino que el simple ejercicio de nuestro derecho como personas y como artistas de aportar nuestra propia visión de la realidad a la construcción del imaginario colectivo.

De esta manera, la larga temporalidad para la construcción de los sueños y el espíritu crítico del arte se confabulan para interpelar la libertad como derecho individual frente a un proyecto colectivo. Para Di Girolamo, lo central de una buena gestión de la cultura radica en dotar a los ciudadanos de lo material e inmaterial con igualdad de importancia y de las capacidades para usar lo disponible, lo que está al alcance de cada cual y respecto de lo cual se puede discriminar si utilizar o no. Son esas capacidades —inmateriales— las que permiten desplegar la libertad de elección.²² La vida en común y su autorregulación es lo propio de la cultura como garantía de convivencia armónica:

La expresión “política cultural” pasa a significar el modo como yo uso la libertad (...) Habría que remitirnos de nuevo a la etimología de la palabra “política”, que se funda en la polis, que no es solamente el espacio físico de la ciudad, sino que se refiere al continente de un conjunto humano que establece modos de convivencia armónica a través de reglas compartidas y aceptadas por todos los ciudadanos.

22. Las condiciones materiales deben ir al unísono de las inmateriales porque son estas últimas las que permiten el ejercicio de la ciudadanía plena. Estas son las “capacidades” que permiten ejercer la libertad de elección y deben desarrollarse porque son las que posibilitan que se use lo que está “disponible” (libre albedrío).

El problema es que no sabemos usar la libertad o no nos atrevemos a practicarla, enfrentando el riesgo de equivocarnos, y obedecer aparece como el antídoto al error:

Alguien murió diciendo: “¡Yo no me equivoqué nunca, porque siempre me limité a obedecer!”. Si alguien me dice: “¡Pero yo no sirvo!”. Yo le respondo: “¿Quién te dijo eso?”. Y si me agrega: “Además, le tengo miedo a esa libertad, porque no la sé usar”. Le contrapregunto: “¿Quién te convenció de eso?”. Es evidente que al comienzo no sabemos usarla; es como el niño que trata de caminar y tú te ríes porque se cae a cada paso. Pero si uno no se cae, nunca aprende a caminar. En el fondo, la política cultural consiste en eso. ¿Por qué uno tiene que ser solamente consumidor de cultura? Todos tenemos la libertad de crear.

La educación en valores es lo central y no su uso para la producción y reproducción de unos pocos que convencen a la sociedad de que la gente primero debería tener satisfechas sus necesidades de subsistencia y, de manera secundaria, sus necesidades espirituales. En palabras de Claudio, “el desafío consiste precisamente en que hay que entregar todo al mismo tiempo: lo material y la capacidad de usarlo correctamente”.

Una política de Estado en cultura significa tener tanto poder de imaginación que puedan quedar instalados valores que pongan límite al poder por el poder, que es una enorme tentación. Eso es la cultura, algo inasible que no se puede controlar:

Cada cual según sus posibilidades y a cada cual según sus necesidades. ¡No he visto concepto más cristiano que este del Manifiesto Comunista! (...) Cada cual según sus necesidades, está bien (...) entonces yo te voy a decir cuáles son y también qué posibilidades tienes de satisfacerlas (...) creer que el ser humano no tiene la capacidad de llegar a entender el salto cualitativo que le significaría el conocer aquellas cualidades a veces desconocidas que tiene dentro de sí mismo y darle un espacio para que se desarrollen. Por ejemplo, en los cabildos culturales, cualquier ciudadano puede hacer una propuesta y al hacerla pone en actividad sensibilidades, ternuras, ideas, y una creatividad que me atrevo a decir que antes pensaba que no tenía (...) solo que posiblemente estaban como dormidas.

El énfasis de una política cultural de Estado radica en explicitar la necesidad de ampliar a toda la población la capacidad de hacer cultura y su derecho a la belleza:

Paulina: ¿Por qué de repente se ha puesto de moda el tema del patrimonio?

Claudio: Mira, probablemente es algo que estamos tomando de Europa. Pero hemos comenzado a revisar lo que tenemos cuando ya lo tenemos casi entero destruido. Y hay una gran indiferencia de todas maneras, sobre todo de las clases más acomodadas. Los que van a ver los edificios que se abren el Día del Patrimonio son la clase media, media baja. La clase alta nunca necesitó un Chile hermoso. Si necesita ver belleza se va a Florencia o a París. Hoy día, lo malo es que la clase dirigente va a Orlando o a Miami. Tampoco necesita la belleza. Hay una aristocracia de la plata que cambió incluso eso. El que necesita la belleza es el pueblo.

Los valores se adquieren, las doctrinas y las normas son impuestas, y la única posibilidad de que los primeros se incorporen, es mediante políticas que se integren a la vida cotidiana de todos.

Profesionalizando la gestión de políticas culturales

Si conceptualizar es un ejercicio inductivo o realizado desde lo empírico, y la relación de la cultura con el poder o la política se juegan en una temporalidad tal que garantice la integración de valores que aumenten el acceso a la belleza y a la administración de la libertad creativa del pueblo, entonces profesionalizar la gestión de la cultura es relevante y significa dotar de estatus apropiado a los espacios de la creatividad y a las maneras de transferir conocimientos y saberes que el arte le ha enseñado. No significa seguir creando dispositivos de erudición ni menos de especialización.

Tras largas y orgánicas reflexiones, a Di Girolamo le falta tiempo para sistematizar las convicciones a las que ha arribado en su crítica a la institución cultural y política que es la escuela, para seguir sembrando sus esperanzas en la contribución que la educación por el arte puede hacer. Frecuentemente ha comprobado que las crisis pueden ser fructíferas si pueden aprovecharse para vincular las distintas épocas de “diástoles y sístoles históricas”; su visión es que si entre dichos períodos no se vinculan los aprendizajes, el resultado es que las transformaciones necesarias no se llevan a cabo o, simplemente, la sociedad sufre un retroceso.

Para explicar este proceso que cada tanto se origina en la historia, dibuja una doble espiral que tiene puentes que los conectan y que pueden ser transitados en diversas direcciones. Lo importante, subraya, es la eliminación de una noción lineal del progreso, como si existiese una sola dirección que garantizara avanzar hacia una única dirección posible.

En el Acto 3 se profundiza en la aplicación de este modelo explicativo que ahora nos permite completar el repaso de este período de instalación de los cimientos de la institucionalidad cultural chilena, y que tuvo a un artista “prestado al Estado” para encabezarlo:

Mi certeza era el desafío anómalo que, dejando temporalmente mi actividad artística y docente, me parecía que era importante dar un testimonio público de que los artistas nos comprometemos íntimamente con el aquí y ahora que nos toca vivir, y que, llegado el momento, estamos dispuestos a poner a prueba nuestras capacidades creativas también en el campo de la política. [Te dicen] “Tú eres artista, no te metái en política” (...) Pero en la cultura y en política cultural, todos sienten que tienen absoluto derecho a meterse. Yo no me meto en medicina, ni en ingeniería, ni en música, por mucho que me guste, pero en cultura todos se creen con el derecho de opinar, incluso de afirmar con seguridad, por ejemplo, que la cultura está mal, o que está bien, o en decadencia, que somos

un país culto o inculto, o de cualquier manera. Por un lado, esto es una postura absolutamente *light*, pero, por otro, te demuestra que todo el mundo quiere intervenir, que todos sienten de alguna manera que la cultura es muy importante en su vida.

Para mostrar cómo estos puentes conectan la experiencia del artista con la gestión profesional de políticas culturales, daremos un amplio espacio al propio balance que Claudio hace de ellas, comenzando por su paso como director ejecutivo de Canal 13 de televisión y siguiendo con su participación en la creación y dirección de la Escuela de Cine del Arcis. Ambas experiencias le exigieron combinar responsabilidades gerenciales, administrativas, políticas y con contenidos culturales en períodos históricos diversos. Pese a esta distancia temporal y de contexto, se tendieron puentes de aprendizajes entre ambas:

Paulina: Pero, ¿cómo entraste en relación con la política? ¿Cuándo entraste? ¿En qué momento de tu vida te vinculaste a esa actividad?

Claudio: Yo te diría que la primera vez que me encontré seriamente enfrentado a ese problema, fue cuando me nombraron director del Canal 13 de la Universidad Católica, en un momento de crisis tremenda. Imagínate los años 69, 70, 71... Me tocó todo el período de la elección de Allende, con una derecha muy poderosa dentro de la universidad. Tuve que enfrentar a los gremialistas con Jaime Guzmán a la cabeza. Era un movimiento muy opositor al gobierno de entonces y fue todo muy duro, hasta que en definitiva me echaron del canal (...) Pero incursionar en la parte política de la gestión cultural, eso era otra cosa. Cuando tú haces gestión cultural a alto nivel y, además, con grandes responsabilidades, la cosa va en serio. Acuérdate que el 69, recién se crea el Canal Nacional, así que los únicos canales eran los de las universidades: Católica de Valparaíso, Católica de Santiago y Universidad de Chile. Así que era un poder efectivo muy grande, porque además yo cambié el cargo de gerente del canal por el de director ejecutivo. Entonces, no fue solamente asumir la responsabilidad gerencial, sino que ser responsable de toda la acción del canal. Estábamos en pleno período de la Reforma y fue idea del rector Fernando Castillo la de poner un académico al frente del canal para restaurar su carácter cultural y universitario. Esa fue mi primera relación con la política.

Después, una vez que salí de la Universidad Católica, ya quedé fuera de esto y me dediqué a mi trabajo, a hacer clases, hasta que volví a involucrarme en política cultural cuando creamos con Patricio Rivas la Escuela de Cine de la Universidad Arcis (1993). Era importante crear una Escuela de Cine en la universidad para tratar de volver a la época gloriosa en la que hubo una escuela de cine universitaria en la UC: la EAC (Escuela de Artes de la Comunicación), dirigida con gran acierto por David Benavente. Allí, en los años sesenta, empezaron a formarse Ricardo Larraín, Ignacio Aliaga, Ignacio Agüero y Pablo Perelman, y otros de esa generación. La dictadura cerró esa escuela, y durante muchos años quedamos sin escuelas de cine a nivel universitario. Si uno asumía la responsabilidad de crear de nuevo una escuela de cine, había que reformularse, lógicamente, qué queríamos del cine chileno, ¿por qué cine chileno?, siendo que era una disciplina todavía tan poco desarrollada desde el punto de vista técnico (...) Me metí abiertamente en el aspecto más político. En eso también influyó fuertemente mi amistad con Patricio Rivas y, sobre todo, mi participación en el Consejo Superior de la Universidad Arcis, donde convivían toda clase de tendencias políticas de izquierda. Entendí que toda acción que se hiciera en el ámbito cultural, tenía una correspondencia política ineludible.

Desde esta última experiencia de gestión política universitaria, pero con un carácter eminentemente cultural, pasó directamente a la dirección de la División de Cultura. Para entonces, la profesionalización de la gestión cultural en Chile no existía ni como un oficio socialmente reconocido, ni como parte de una oferta académica institucional. La validación simbólica de esos saberes la hacía una élite política que reconocía en ellos un “arte” que pocos tenían a su haber. Sin planificación, se iniciaba un proceso de vinculación de campos que hasta entonces parecían paralelos. El puente estaba tendido y el sujeto de esa profesión en ciernes era nuestro testigo-protagonista de épocas.

Solo basta revisar los vectores de la política que desarrolló en la institución pública (descentralización, cultura y educación, y marginalidad y cultura) para darnos cuenta de que se dibujaba una subcultura que contenía todos los elementos de su experiencia de vida, aquella que entiende la cultura desde una perspectiva del ser y estar en el mundo, y que comprende el alcance y las particularidades territoriales, así como los desafíos sociales relacionados con el poder de lo simbólico.

Este microcosmos vital que es Claudio, sintetizó y expresó el avance de un proceso social y cultural mayor, al delinear una praxis proveniente del campo del aprendizaje desde y a través del arte, hacia el campo de la gestión cultural. Así es como él mismo resume este despliegue de saberes, en una entrevista²³ concedida durante el tiempo de su administración:

El esquema se basa en tres vectores fundamentales (...) en primer lugar, “descentralización” (...) no se trata de que todo vaya en una sola dirección, desde el centro a la periferia, sino que también exista el movimiento inverso, desde las regiones hacia el centro. Y de ahí viene también la idea del trueque cultural (...) En segundo lugar, el vector: “marginalidad y cultura” que pretende informar todas las iniciativas que tratan de establecer lazos firmes y construir puentes entre la cultura de los marginados sociales y la otra que se elabora en los centros intelectuales (...) no solamente dándoles capacitación (...) la cultura es lo que puede ayudarlos a reconstituirse como seres humanos y reintegrarse positivamente a la sociedad. Y lo tercero, que también considero fundamental, es el vector “educación y cultura” (...) Todo el tejido de nuestro trabajo en la División está basado en estos tres vectores. Es por eso que creo que no hemos caído en la trampa del “eventismo”, sino que todas las iniciativas que se implementan están muy interrelacionadas entre sí y corresponden a diferentes eslabones de una misma cadena. Los cabildos tienen una relación muy estrecha con la *Cartografía cultural*; la cartografía tiene que ver con las culturas originarias; estas tienen que ver con la educación y la cultura, y así todas las demás, ¿me entiendes? En el fondo, lo que intentamos hacer es tratar de armar un proceso cultural, una línea de acción que en definitiva lleve a la construcción de una política de Estado en el plano de la cultura, en vez de una política de Gobierno que, generalmente, cambia en cada período presidencial. Esto nos insta a que todas las

23. Entrevista realizada por Eduardo Carrasco, mientras ejercía como director de la División de Extensión Cultural del Mineduc.

acciones que realizamos converjan hacia la meta de que cada mujer, hombre y niño que vive en este país, sea un sujeto cultural. Esto quiere decir que no sea solamente consumidor de cultura, sino que productor de cultura. Ya no objeto sino sujeto de las políticas culturales.

A lo largo de este capítulo —que es a la vez un recorrido biográfico por las diversas facetas del artista, así como un recorrido histórico que abarca distintos momentos de la vida cultural de Chile— asoma un sujeto con conciencia histórica que nos ayuda a mirarnos como sociedad, con la perspectiva del inmigrante que hizo suyo este territorio, a su pueblo y cultura, sin descuidar la mirada de largo plazo y siempre abierta a los cambios:

De ese momento histórico pude extraer algunas conclusiones personales que, en definitiva, me sirvieron para una reflexión más acuciosa acerca de un posible mecanismo del proceso cultural de toda sociedad (...) brevemente: los seres humanos cuando deciden constituirse en sociedad, lo hacen alrededor de ciertos valores culturales que puedan regir la armónica convivencia de esa comunidad. Pero, debido a su propio desarrollo, es la misma sociedad la que, con el tiempo, llega a transgredirlos y, en definitiva, termina subvirtiéndolos, mientras en su interior se van gestando los nuevos; se vuelve a crear entonces el circuito y la espiral sigue su desarrollo hacia arriba. Durante mi vida he tenido la suerte de haber presenciado varias veces ese proceso. Si existe ahora un desasosiego social, es porque vemos cómo se están hundiendo los valores antiguos, y aún no somos capaces de percibir cuáles son los que están emergiendo.



ARRIBA: Primera escenografía y afiche diseñado por Claudio en Chile. Obra *Invitación al castillo*, Teatro de Ensayo de la UC, 1951.

IZQUIERDA: Detalle de *Invitación al castillo*.



ARRIBA: Claudio con Pedro Mortheiru en el escenario del Teatro Municipal de Santiago, 1953.



IZQUIERDA: En el Teatro Dante, 1953.



Claudio trabajando como pintor y gáster para la Universidad Austral de Valdivia (Corral e Isla Teja), 1957.



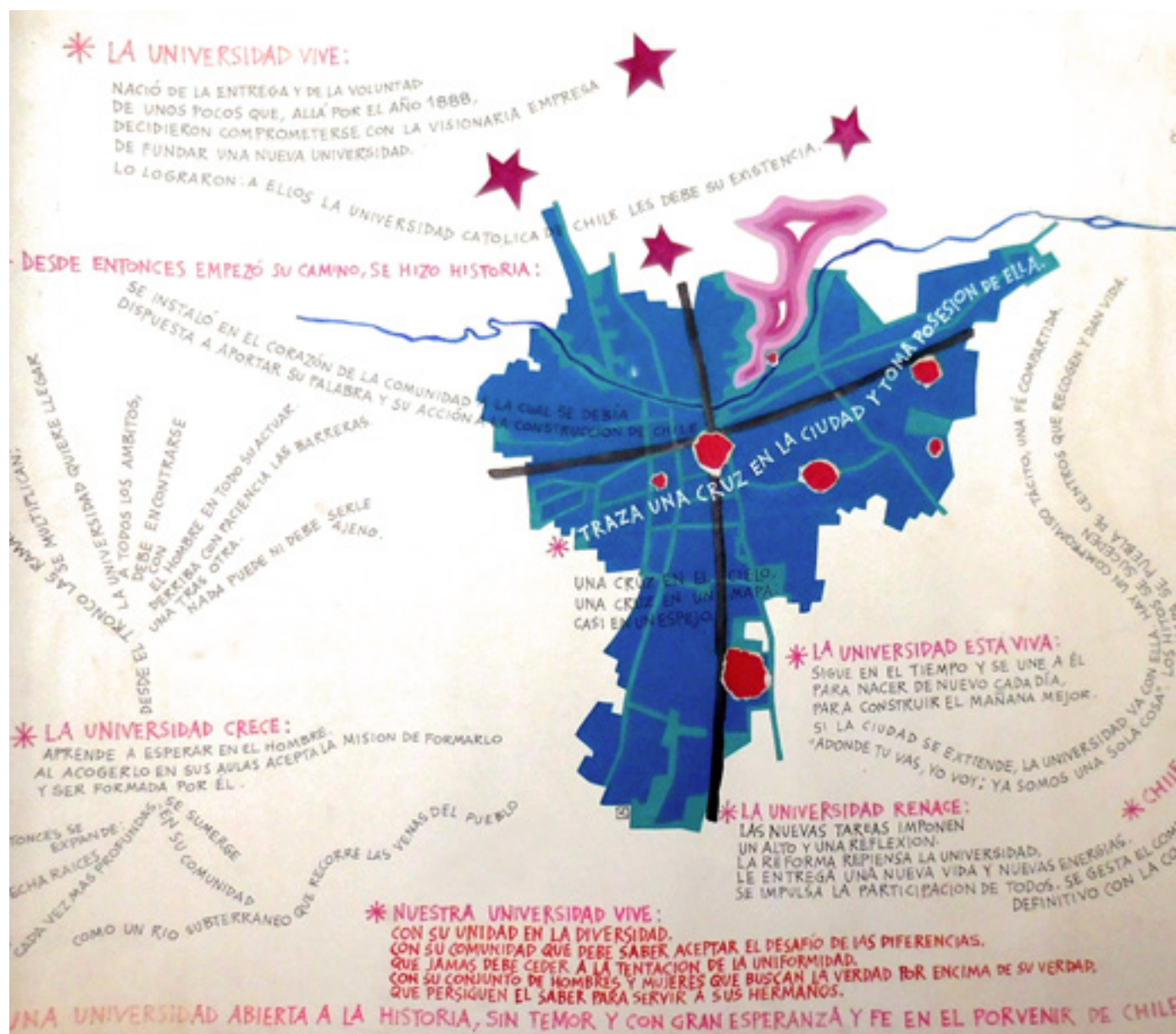
El cepillo de dientes, Carla Cristi
y Jaime Celedón en Teatro ICTUS, 1960.



Claudio junto a su mujer Carmen Quesney y sus hijos Francesco, Claudia, Teresa, Paolo y Roberto, 1961.



Claudio di Girolamo, Jorge Díaz
y Jaime Celedón en la Sala Teatro
La Comedia, 1963.



Adaptación gráfica del manifiesto de recepción de nuevos estudiantes de la Universidad Católica, 1968.

A ustedes que este año se incorporan a nuestra Comunidad de trabajadores universitarios, —integrada por profesores, estudiantes y funcionarios administrativos— quisiera ofrecerles una imagen de la Universidad Católica; una descripción de los ideales y de las esperanzas que nos impulsan cada día a avanzar.

Hace cuatro años, la Universidad inició una enorme tarea: reformar su organización, redefinir sus metas, impulsar aceleradamente su desarrollo.

Llegan, pues, ustedes a la Universidad cuando hemos recorrido un largo camino: han surgido múltiples Institutos encargados de investigar y enseñar en el campo de las ciencias; las Escuelas de formación profesional han crecido y se han modernizado; los métodos pedagógicos han cambiado para así otorgar mayor responsabilidad a los alumnos en su propia educación; hoy cada cual participa en la gestión democrática de la Universidad y todos son responsables de las decisiones y del gobierno universitario; nuestra Institución ha crecido, su peso cultural en el país es más fuerte y mayor su prestigio; asimismo sus actividades se han extendido y la presencia de la Universidad se hace notar ahora en algunas provincias, en el campo, en la estrecha colaboración que presta a diversos organismos públicos, en la enseñanza para jóvenes y adultos trabajadores, en el plano artístico y en múltiples eventos culturales. Igualmente, ha crecido la voz de la Universidad Católica en Chile en diversos organismos universitarios internacionales y en muchos campos, nuestros profesores actúan en contacto con centros intelectuales de los países de América Latina.

Tales han sido algunos avances de la Reforma; estos son los resultados obtenidos por una Comunidad universitaria que ha trabajado en paz, con respeto por todas las ideas e ideales y con la activa participación de aquellos que laboran en las muchas actividades de la Institución.

Ustedes se harán parte de esta empresa Sean pues, bienvenidos en nombre de la Universidad. Queremos continuar adelante con la tarea en que estamos empeñados. Queremos hacer cada día, mayor el servicio que la Universidad puede y debe prestar al país y su pueblo. Necesitamos para ello, sobre todo, el esfuerzo eficaz de cada cual en su misión específica. De ustedes esperamos la dedicación entera a sus estudios y el rigor de la disciplina necesaria para aprender. También reclamo vuestra participación en la empresa reformista. Mejorar los programas de estudio y los métodos de enseñanza; vincular más estrechamente los estudios a la realidad viva del país; exigir la presencia y el trabajo constante de los docentes; ejercer la crítica a todo lo que sea insuficiente y equivocado; participar en la decisión de los asuntos universitarios son todas labores en que la acción de los estudiantes es necesaria e irremplazable. De ustedes depende pues, también, el progreso de la Reforma y el desarrollo de la Universidad.

Este año debe ser el año en que la Universidad reflexione sobre las formas de vincularse más estrechamente con el entorno social, económico y cultural que la rodea y lleve a cabo las acciones para hacer más viva su presencia en medio del pueblo. Se trata de hacer una Universidad que sea verdaderamente abierta, cuyas fronteras físicas sólo señalen en la ciudad, el lugar desde donde se extienden las energías de la Universidad. Nuestros muros no se levantan para separar, no son, no deben ser el límite de la acción universitaria. La Universidad en su trabajo ha de confundirse con el trabajo de toda la sociedad. Es en esta tarea, fundamento y fin más profundos de la Reforma, donde todos los estudiantes habrán de aportar su imaginación, su sentido de la solidaridad y sus esfuerzos. Aquí queda propuesto este desafío y esta invitación.

Fernando Castillo Velasco (1967-)

Tu universidad vive. Texto de Fernando Castillo Velasco para la recepción de nuevos alumnos en la Universidad Católica, 1968.



Fernando Castillo Velasco presenta a Claudio di Girolamo como nuevo director de Canal 13 UC, Rectoría Universidad Católica, 1969.



Pedro Juan y Diego, obra estrenada por el Teatro Ictus, 1976.





Programa de la obra *Pedro Juan y Diego* diseñado por Claudio di Girolamo, 1976.



Afiche diseñado por Claudio di Girolamo para la obra *Los payasos de la esperanza*. Teatro Dos, 1986.



ARRIBA: Claudio con Ana González González y con Ana González Olea, durante el cumpleaños 80 de la actriz. Estación Mapocho, 1995.
CENTRO Y ABAJO: Claudio como director de la División de Cultura del Ministerio de Educación en la ceremonia de presentación de *Cartografía cultural de Chile*. Bahía de Valparaíso, 1999.



Claudio durante las filmaciones del documental *Carbón. Lota, 2000*.



Clotario Blest, Cardenal Raúl Silva Henríquez, Laura Vicuña y Padre Hurtado, retratados en el mural de Talca, 2006.



Las bodas de Canaán, 2006. Mural de Claudio di Girolamo en el Hospital del Trabajador en Concepción.





María de la memoria, 1994. Acrílico regalado a Belisario Velasco con motivo de la construcción del memorial a los detenidos desaparecidos en el Cementerio General.

ACTO 3



AUTOORGANIZARSE PARA APRENDER

En este capítulo, se exponen observaciones y reflexiones derivadas de las conversaciones con Claudio di Girólamo en torno a la crisis actual que afecta a la escuela, al tiempo que él da luces sobre los aportes que puede hacer la educación por el arte respecto de este problema, para lo cual esboza y propone un modelo de escuela comunitaria (que trata *in extenso* en el Anexo 1 de este libro).

El tono que caracteriza las reflexiones que aborda el autor aquí, emana de ese “pensar hablando”, tan propio de su singular modo de ir desentrañando y comprendiendo la realidad que lo circunda. Es un pensar en voz alta que va y viene, que salta de un tema a otro, alentado por esa libertad creativa que aflora del artista multifacético que ha sido siempre, y que recoge las enseñanzas de toda una vida dedicada al arte, la gestión cultural y la enseñanza.

El modelo de la doble espiral y la escuela en entredicho

Como se señaló en el capítulo anterior, las crisis pueden ser fructíferas si es que se aprovechan para tender puentes entre distintas épocas de “diástoles y sístoles históricas”, vale decir, entre períodos de constricción y expansión de las libertades en las sociedades. Si entre períodos no se vinculan los aprendizajes, entonces, las necesarias transformaciones o se hacen esperar, o bien, las sociedades retroceden.

Para explicar este proceso, el autor plantea el concepto de la doble espiral. Esta tiene puentes que conectan la una con la otra y que pueden ser transitados en diversas direcciones. La importancia de esto es la eliminación de la noción lineal de progreso, procurando derribar la idea de que existe una sola dirección que garantiza avanzar hacia esa única dirección posible.

La doble espiral invita a visualizar los trayectos y modalidades posibles de transitar por sus puentes que, como tales, nos ofrecen la oportunidad de hacerlo en direcciones opuestas, y de ida y vuelta. Las estructuras de la realidad coexisten paralelas, relacionando múltiples tradiciones y sentidos comunes posibles. Esta perspectiva epistemológica, nada mecánica, abre muchas posibilidades al análisis y comprensión de realidades complejas como la cultural, en tanto amplía la idea clásica de la historia lineal y unidireccional, cuyo único trayecto deseable ha sido el ascenso por una sucesión de peldaños racionales que nos conducirían al progreso sostenido, que culminaría en el control de la naturaleza.

Al ser concebida la historia de manera orgánica, esta pasa a ser una especie de ser que respira y que cada tanto crece y decrece, como resultado del modelamiento que hacemos de ella, al intervenirla con ideas, sentidos comunes, percepciones y acciones. Esta mirada extensa de la realidad nos permite observar el rol fundamental de la cultura en cualquier proyecto transformador, porque cuando se gestionan intangibles como los recién mencionados, la existencia, tal como la conocemos, pasa a ser parte de una de las realidades posibles y no de “la” realidad. En esto radica nuestra gran convicción de que es susceptible de ser modificada. Que podemos y debemos transitar por la historia en todas las direcciones posibles. En la actualidad, esta perspectiva está nutrida por los avances de los modelos teóricos posteriores al desarrollo de la física cuántica.

En este modelo de la historia, en cambio, se busca conectar cultura y realidad, pasado y presente. Cruzar tales puentes implica seguir el curso de trayectorias que han generado memoria colectiva, que son las que permiten que los pueblos rescaten sus experiencias pretéritas para trazar futuro y, en este caso, para identificar aciertos pertinentes en los desafíos actuales. Asimismo, las conexiones entre condiciones de existencia más o menos objetivas y las determinantes culturales intersubjetivas —ideas, sentidos comunes, percepciones y acciones— son posibles en la medida en que exista un número crítico de sujetos de la comunidad social involucrada que realicen ese tránsito.

Esta gráfica de la doble espiral y sus puentes es también un modelo que explica conexiones entre diversos campos del saber y que nos permite modelar e intervenir nuestras maneras de percibir e imaginar la realidad, o aquello que la ciencia denomina *paradigma*. Cuando estos se encuentran cristalizados en valores, y luego naturalizados en comportamientos sociales y en sentidos comunes, les denominamos *cultura*.

Sin embargo, para su reproducción y conservación creamos dispositivos institucionalizados que deben funcionar para hacernos creer que esas estructuras de pensamiento son equivalentes al sentido común, que siempre estuvieron allí, y que todos los compartimos de manera espontánea. En la sociedad moderna, las principales instituciones culturales que forman parte de esos dispositivos son la escuela, el museo y la biblioteca. Estos se asemejan más a una escalera que a un puente y, por lo tanto, su poder simbólico es evidente. Ese modelo nos hace creer que bajar es sinónimo de regresión, y que los peldaños deben subirse de manera consecutiva y ajustada a lo previsto. Es un modelo lineal, en ascenso y estandarizado.

Las políticas de acceso a la cultura también son reflejo de este paradigma dominante. Normalmente, lo son en dirección hacia un ideal que está siempre arriba o que corresponde al de una élite culta que define lo deseable para todos. Por ejemplo, saber o no saber escribir, tener o no tener un museo en la ciudad, frecuentar las bibliotecas o los centros culturales, hablar inglés y estar digitalmente alfabetizado, etcétera. En oposición, la doble hélice ofrece puentes que suponen un tránsito posible entre dos realidades perfectamente equivalentes, donde no hay un arriba y un abajo, y, por lo tanto, brinda múltiples posibilidades de construir conocimiento y cultura.

De esta manera, el pensamiento modelado por instituciones como la escuela es perfectamente permeable a las transformaciones actuales, que además se están sucediendo con independencia de las definiciones políticas. Hay muchos procesos culturales ocurriendo como resultado de los impactos tecnológicos, que se reflejan en la crisis de la escuela. Al respecto, cabe consignar que esta institución fue imaginada y creada conforme a una lucha

de poder que definió necesidades propias de la élite triunfante en el momento histórico en que se originó (modernidad y su modelo de desarrollo). Tan evidente como que la sociedad ha cambiado, es que la institución escuela reclama ser revisada.

La tesis central, entonces, es que estaríamos frente a tensiones de nuestros dispositivos culturales de reproducción como el museo, la biblioteca y, especialmente, la escuela, puesto que han sido impactados por variables como los cambios demográficos —tales como el envejecimiento de la población y los volúmenes sin precedentes de migrantes que van en todas las direcciones planetarias—, así como la incorporación de la mujer al espacio público y las industrias culturales alfabetizadoras multisensoriales de las últimas generaciones. Visto así el panorama actual, se hace evidente que la escuela no ha sido capaz de adaptarse a estas nuevas realidades que la desafían y la ponen en entredicho, especialmente porque la lógica de un ascenso lineal y procesual no permite comprender su complejidad.

Lo propio de los sistemas complejos es que están compuestos de varias partes interconectadas e interdependientes, cuya vinculación genera información adicional al sistema porque le crea propiedades o particularidades de regulación que son emergentes. Es decir, que no estaban presentes o visibles antes de que el sistema estuviera en funcionamiento. Contraria a esta apreciación de los sistemas complejos, las instituciones modernas han sido normalmente analizadas como una mera sumatoria de partes estáticas.

Respecto del modelo complejo, recurrimos aquí a una explicación del físico César Hidalgo,²⁴ quien argumenta en la línea de reconocer que el todo es más que la suma de las partes:

Son sistemas que tienen muchas partes, donde todas son distintas. Son heterogéneos con patrones de conexiones que no son triviales, es decir, no son como una grilla, sino que hay nodos que están más conectados, otros poco vinculados, algunos que forman triángulos, unos solos, etc. Además, tienen la capacidad de adaptarse y evolucionar. Por ejemplo, las sociedades, la economía e incluso la manera en que se comportan las proteínas dentro de la célula son sistemas complejos. Estos no se pueden entender a través de promedios, o los totales, o los números simples. Si yo quiero hallar la diferencia entre un hipopótamo y otro animal de peso similar como un búfalo grande, si lo que tomo es su

24. Físico chileno, encabeza el grupo Macro Connections en el MIT Media Lab, donde además es profesor de Artes Mediales y Ciencias. Su trabajo se enfoca en entender la evolución de la información en sistemas naturales, sociales y económicos, y en el desarrollo de motores de visualizaciones de datos, diseñados especialmente para hacer accesible enormes volúmenes de datos. Es autor de *Why Information Grows* (2015). El Congreso de Chile le otorgó la medalla Bicentenario en 2012. Ese mismo año, la revista *Wired UK* lo mencionó como una de las cincuenta personas que pueden cambiar el mundo.

peso, porcentaje de agua en el cuerpo y de proteínas, no podría diferenciarlos. Pero si miro su genética y empiezo a ver estas cosas en mayor detalle, la heterogeneidad de las partes, cómo interactúan, de qué manera se conectan, cuál parte “prende” a un gen o lo “apaga” en un animal y el otro, ya en ese contexto voy a ser capaz de distinguirlos entre ellos (Conicyt-Explora, 2016, p. 25).

La convicción de que debemos cambiar el paradigma para contribuir a la resolución de los problemas de desarrollo actual, es parte de los grandes consensos en las agendas internacionales de las últimas décadas, y en ellos se releva la necesidad de incorporar de manera decisiva la dimensión cultural de los pueblos:

Como mostró el fracaso de los proyectos implementados desde los años 70, desarrollo no es sinónimo de crecimiento económico. Hay un medio de acceder a una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual, satisfactoria: el desarrollo como tal es inseparable de la cultura (Celac, 2013, p. 1).

De esta manera, la invitación es a transitar por los puentes de la doble espiral hacia otros sistemas de valores, símbolos y lenguajes —pretéritos, presentes y futuros— que nos permitan comprender los complejos procesos que estamos experimentando y que afectan de manera definitiva a la escuela tradicional. La propuesta es a disponerse para actuar, aun cuando solo tengamos preguntas abiertas y poco o nada formuladas las respuestas en relación con reactualizar el sentido que exige esta institución.

Saberes para la vida

En la administración de la División de Cultura del Ministerio de Educación estuvo presente la vinculación entre cultura y educación. En ese período,²⁵ se estableció que ese vínculo fuese uno de los ejes centrales de política de la división ministerial. Y pese a que no existía completa claridad respecto de cuáles eran las preguntas y respuestas para avanzar hacia ese objetivo, se implementaron programas asociados que contribuyeron a aquello que nombramos como “descubrir actuando”. Uno de los énfasis fue la pertinencia de los aportes de las pedagogías de las artes al debate que se abría por entonces con los cambios que proponía la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC). En la memoria titulada *Caminos abiertos*, el área de Cultura y Educación de esa repartición consignaba: “se creó en 1998 para aportar al proceso de Reforma educacional, demostrando su premisa que la cultura es un sustento fundamental para la experiencia formativa”.

Los programas de esta área eran Pedagogía y Cultura; Ciudadanía Cultural y Educación; Reflexión y Gestión; Liceo Abierto a la Comunidad; Seminarios de Innovación Pedagógica, que eran capacitaciones de profesores, en lenguajes artísticos y patrimoniales; Reflexiones y Aportes a Nuevos Currículos. Todos estos comprendían, de manera casi intuitiva, que la educación por el arte y especialmente los lenguajes y las prácticas artísticas, constituían herramientas de mejoramiento educativo.

Se actuaba de manera funcional al proceso mayor de la Reforma, muy anterior a las movilizaciones estudiantiles (pingüinas) de los años 2006 y 2011, pero que ya incluía en su declaración la perspectiva de “enseñar para la vida”.

Había conciencia de la envergadura y trascendencia del desafío de enfrentar un cambio sustancial y estructural, pero esa meta se acercaba mucho a la utopía, porque preparar a los niños para la vida... ¡por Dios! que es una tarea titánica, puesto que presupone tener un concepto de vida, de calidad de vida muy amplio y abierto a lo que es el verdadero desarrollo del ser humano. No se trata de socializar a las nuevas generaciones teniendo como único parámetro los valores existentes, sino que de tomar en cuenta que los más jóvenes poseen ya una visión muy diferente del mundo y que hay que asumirlos no solo como consumidores de la actual cultura, sino —y fundamentalmente— como productores de una nueva cultura emergente.

25. La División de Cultura existe desde 1990. En 1998 se creó el área de Cultura y Educación que, en 2003 y con la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, pasó a ser la sección de Educación Artística y Cultural, para luego en 2015 convertirse en el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura, lo que da cuenta de la evolución e importancia que ha adquirido en la institución cultural.

Una vez más, el modelo complejo nos exige mirar hacia todas las direcciones posibles y buscar en lo realizado en el pasado, saberes colectivos con los que avanzar. La “educación por el arte”, por ejemplo, se inscribe en las ramas de los conocimientos que combinan búsquedas y oficios, o ideas y quehaceres al mismo tiempo. Este tipo de conocimientos crece en el mundo y creemos que se debe, en parte, a la necesidad de buscar respuesta a la crisis de la escuela tradicional.

En Chile, la valoración y recuperación de las artes del hacer las encontramos en la creación de las escuelas de artes y oficios (EAO) de fines del siglo XIX y, más tarde, en el nacimiento de la Escuela de Artes Aplicadas (1928) que, posteriormente, en 1968, fue absorbida por la Universidad de Chile. Ambas experiencias están insertas en el paradigma moderno de la industrialización y la formación de mano de obra técnica calificada. El estatus social de estas prácticas ha ido mejorando con el tiempo hasta hacerse parte de un lento proceso de profesionalización de su gestión. Es decir, además de la formación en artes —que ingresó al estatuto jurídico de lo técnico profesional y no ha salido de allí—, en la última década y media se ha abierto a la creación de carreras de formación para la administración del campo de lo simbólico, como, por ejemplo, la gestión cultural. La evolución de esta disciplina hace que en la actualidad predomine la producción simbólica por sobre las manufacturas, con un considerable aumento de venta de intangibles. Al respecto, y considerando las apuestas históricas ligadas a la valoración y recuperación de las “artes del hacer”, en específico de las escuelas de artes y oficios y de las de artes aplicadas, recogemos el siguiente y riguroso análisis de Eduardo Castillo:

La EAO (Escuela de Artes y Oficios) resolvió el desafío industrial en cuanto a la formación de su gente y su inserción en la producción de bienes de capital, pero descuidó la manufactura. A lo largo de su vida se cuestionó mucho la posible transformación de la EAO en un politécnico. Pero al no comprometerse tanto con la cultura material, se desaprovechó esa dimensión simbólica que habría sido muy importante para su validación social. La valoración nacional existió, porque su comunidad de egresados fue numerosa y su aporte indiscutible, pero se sacrificó su visibilidad en el habitar cotidiano, algo que pudo serle muy favorable. En la vereda artística, por ejemplo, la Escuela de Artes Aplicadas sí tuvo un impacto simbólico importante al intentar aunar una visión universal del arte con el rescate de lo popular local, pero sacrificó su vinculación a la industria. El aporte de la EAO al desarrollo técnico y cultural de Chile fue indiscutible, pero si la presencia de los artistas hubiese sido

mayor, esa dimensión estética se habría incrementado y su producción habría tenido más impacto (Figueroa, 2015, s. p.).²⁶

Como es evidente, en este análisis se extraña la herencia de una cultura material más fuerte, la que habría sido capaz de impactar de manera más decisiva en la valoración social del saber-hacer. Pero el autor destaca la falta de vinculación con el quehacer artístico, cuyas habilidades de manejo de lo simbólico o de la dimensión estética de las obras (bienes o servicios) habrían aportado al modelo de desarrollo industrialista y de manufacturas que entonces requería el país. Así, los símbolos —musicalizados, dibujados, pintados, tejidos, teatralizados, relatados, proyectados, etcétera— dan cuenta de la internalización de las imágenes y de sus representaciones sociales, que a la vez modelan las prácticas y facilitan la valoración social o el estatus de las nuevas o antiguas disciplinas del hacer.

Es por esto que los principios y las formas de la enseñanza por el arte han vuelto a discutirse a nivel social, gracias a la valoración de lo intangible o simbólico. Asimismo, han ido tomando una relevancia sustantiva en los nuevos modelos de desarrollo basados en la creatividad y el saber-hacer, lo que podría llevarnos a pensar en el valor del oficio y a darle una connotación tan alta como la profesionalización.

Un aspecto económico interesante de destacar en relación con el saber-hacer es el concepto de índice de complejidad económica con que trabaja el físico chileno César Hidalgo. Este índice muestra lo decisivo que es para el éxito económico de una comunidad y su territorio el “conocimiento productivo”, es decir, la repetición de procesos de producción y reproducción endógenos, así como los dispositivos de retención de esos saberes en el largo plazo, como generadores de la memoria colectiva de los mismos:

La base del desarrollo económico es el aumento en el conocimiento productivo de un país. Los países poco desarrollados saben hacer pocas cosas y, en particular, cosas que muchos otros países saben hacer. Los países desarrollados, en cambio, saben hacer muchas cosas y, entre ellas, cosas complejas que pocos otros saben hacer. Para desarrollarse hay que acumular conocimiento productivo y utilizarlo para hacer una mayor variedad de productos más complejos. Eso no implica solamente, ni principalmente, tener una población con más años de escolaridad sino con una mayor diversidad de “saber-hacer”. Es la diferencia entre lo que llamamos “conocimiento explícito”, aquel que se puede codificar y enseñar en el aula, y “conocimiento tácito”, aquel que se adquiere en la práctica, el “saber hacer” de los procedimientos y la experiencia (Schäfer, 2013, s. p.).

26. Fragmento de entrevista a Eduardo Castillo Espinoza, a propósito de su libro *La Escuela de Artes y Oficios* (2011) en diario *online El Desconcierto*.

La irrupción de las tecnologías en los espacios educativos

Asumido el desafío de cruzar el puente hacia experiencias pretéritas que han generado saberes, como las de las escuelas de artes y oficios, caractericemos algunos de los vectores valóricos que inciden de manera determinante en las dificultades y la desadaptación del modelo educativo hegemónico actual. Al decir esto hacemos referencia a la irrupción de las tecnologías audiovisuales de última generación en los espacios educativos, como auxiliares cada vez más indispensables para la adecuada transmisión de conocimientos.

Tal panorama está produciendo un fenómeno inédito de revisión profunda del cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, hecho que nos exige repensar los espacios escolares desde otra óptica. Por de pronto, este vertiginoso desarrollo de la tecnología de la informática ha logrado desplazar definitivamente el concepto de base de datos y de acopio de la información. Hoy se puede afirmar que la transmisión de los conocimientos mediatizada por las y los docentes, que constituía la razón de ser de la enseñanza organizada dentro del sistema de la educación formal, está disponible fuera de las aulas a través de una enorme cantidad de aparatos móviles que los más jóvenes ya están en condiciones de consumir y de usar masivamente desde muy temprana edad, y que en Chile ha llegado a la suma astronómica de 27 millones de celulares,²⁷ cifra que sobrepasa con creces la cantidad de sus habitantes, poco más de 17 millones según los resultados preliminares del último censo de 2017.

Además de la desadaptación evidente entre el viejo rol de la escuela clásica como dispositivo de transmisión de información y conocimientos, que se ha visto superada por la disponibilidad de datos fuera de la sala de clases, el disciplinamiento detrás de la abstracción, como persecución de la eficacia y la competitividad, son antivalores que preocupan de sobremana porque acompañarán a nuestros estudiantes más allá de su permanencia en el sistema escolar; los perseguirán, para bien o para mal, durante el resto de su vida.

Ahí están los múltiples estudios y análisis de la situación imperante en el ámbito valórico dentro de la estructura escolar de nuestro país que demuestran fehacientemente que se han instalado dentro

27. Dato extraído de *Diario Financiero*, 16 de octubre, 2017, disponible en: <https://www.df.cl/noticias/empresas/telecom-tecnologia/celulares-en-chile-superan-los-27-millones-y-usuarios-bajan-gasto/2017-03-21/225943.html>

de la convivencia escolar los contravalores de la competitividad, del individualismo y de la exclusión. Justo es mencionar al recientemente Premio Nacional de Educación 2017, Abraham Magendzo, quien ha concentrado sus estudios y reflexiones en el valor de integrar la convivencia escolar al currículum de manera explícita, y hacerse cargo de los reales conflictos que tienen hoy los estudiantes. “Solo la educación en valores y en derechos humanos permite erradicar las intolerancias y las discriminaciones” (Educación 2020, 2017, s. p.), señala, al explicar el camino que considera se debe asumir para enfrentar el diálogo con jóvenes que se ven inmersos en una cultura centrada en el mercantilismo y la discriminación.

La preeminencia de esos antivalores han llevado a Di Girolamo a proponer y experimentar la realización de laboratorios artísticos culturales, cuyo propósito fundamental es la utilización del arte como metodología para la práctica docente en el aula. Los laboratorios se orientan a fomentar la cooperación, el espíritu comunitario, la inclusión, y se basan en la autoorganización de las niñas y niños para autoaprender, reunidos libremente en pequeños equipos de trabajo. Es así como cada niña y niño, integrantes de dichos equipos, pueden proponer temas y materias a investigar dentro de un ámbito determinado de conocimientos y organizar su propia ruta de aprendizaje. En general, en los laboratorios se proponen cuatro fases: asamblea propositiva, investigación lúdica, producción cultural y muestra comunitaria.

La estética del entorno-escuela

Sabemos de la influencia determinante que tiene la tecnología en los procesos de transformación cultural y en la memoria colectiva de los pueblos, pero solemos significarlos en el soporte material específico y en los tipos de lenguajes que ellos entrenan o generan como resultado de la alfabetización en esas tecnologías. Así, la imprenta generó la lectoescritura y el chip, la alfabetización virtual.

Acá consideraremos el “espacio escolar” como el primer y principal dispositivo responsable del modelamiento de la información y de la manera en que aprendemos a procesarla. Es el lugar donde acontecen procesos matriciales y donde nuestros infantes se enfrentan a un sistema de disciplina cognitiva que, muchas veces, los lleva a ocultar sus emociones y afectos, provocando un daño de la memoria emotiva.

Hace unos años Di Girolamo escribió una carta personal-pública que sirvió como prólogo a un libro compilado por Luis Hernán Errázuriz, *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (2015).²⁸ Invisible a los debates sobre la calidad de la educación, todos quienes escriben en esa obra consideran que la estética del entorno-escuela es completamente determinante para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se fundamenta la importancia de la estética del espacio escolar porque opera a nivel cotidiano y silencioso, impactando la calidad del proceso que allí se desarrolla.

Resulta que, en esta investigación, el diagnóstico que se desprende de los escritos y las reflexiones de los y las autoras y de los contundentes anexos, nos remite saludablemente a la médula de las demandas estudiantiles que, desde el movimiento de los “pingüinos” del 2006, apuntaba al desafío esencial de lograr una educación de “calidad”. (...) Por mi parte, en varias ocasiones, me he atrevido a adjuntar a ese sustantivo “calidad” referido a la educación, el adjetivo de “humana”, arriesgando ser juzgado de grandilocuente o a lo menos de exagerado. Sin embargo, pienso que el adjetivar de esa manera ese sustantivo, me ha permitido relacionar las ciertas y a veces fundamentales implicancias de diferentes ámbitos que se articulan entre sí en el proceso educativo y que influyen profundamente en la calidad de sus resultados.

Uno de ellos es precisamente aquel que Eric Margulis define como “currículum visible, pero oculto” que acompaña inexorablemente a las y los escolares durante los largos años de su permanencia en los ámbitos físicos que la “escuela” les proporciona a ellos, “habitantes” de esos espacios, consumidores obligados desde sus inicios en las lides del aprendizaje, de esa ‘estética cotidiana y cultura visual’ que puebla cada rincón de su nuevo hábitat, que considero determinantes bajo muchos aspectos de la marcha y el futuro azaroso de la educación formal.²⁹

28. Prólogo íntegro disponible en el anexo titulado “Carta personal-pública dirigida a Luis Hernán Errázuriz”.

29. Para profundizar en este tema, ver anexo titulado “Libertada para las artes y responsabilidad social”.

Vemos que la racionalidad instrumental se ha impuesto por sobre aspectos que pueden parecer secundarios como la estética, entendida como cotidiana. Nada más importa que la instrucción en torno a un relato racional y funcional que no deja lugar a las percepciones sensibles y menos a las emociones. El autor se inclina a tomar partido por el Humanismo, como recurso para dar respuesta a la demanda de la calidad, puesto que se lo ha menoscabado —si no extraviado— en el modelo de la escuela tradicional.

En este punto es pertinente recordar su concepto de espacio escénico desarrollado en el Acto 2 de este libro, y entendido como una relación afectiva antes que como una simple dimensión física.

Si se acepta que el espacio escénico es una relación o una articulación de energías de diverso origen, puedes intervenirlos plásticamente, es decir, puedes modificarlo con la luz, con las estructuras arquitectónicas interiores que refuerzan el nudo del conflicto, y finalmente, hacer entender a actores y espectadores, de manera paulatina, el desarrollo de una trama dramática.

Esa comprensión da sentido a la intervención plástica, a la atmósfera y a la disposición de los elementos —vivos e inertes— de un espacio que es donde deseas que se produzca el fin o sentido de la escuela. Este es el espacio escénico de la enseñanza, y su ritual tiene actores que deben cumplir roles activos para que se logre el sentido último de las relaciones humanas organizadas: la comunicación. La disposición de todos los componentes conforman el espacio, y el espacio es la relación que entre ellos se facilita.

Esta noción del espacio es fundamental para la comprensión de la escuela como institución cultural y política. Como se comentó en el Acto 2, en el Teatro Ictus llegaron a acuñar la expresión “la función modificadora del público”, en alusión a que se trataba de asumir la característica dialogante y cambiante que generan los rituales humanos significativos, lo que es aplicable igualmente al proceso educativo, al hacer protagonistas en el aprendizaje a los estudiantes.

Di Girolamo considera que la crisis de la escuela es completa y por ello hay que “desarquitecturizar” el debate sobre el espacio escolar, haciendo primar un nuevo sentido de la institución que responda a las condiciones de una sociedad que nada tiene ver con el diseño original de este dispositivo de reproducción cultural, que fue una máquina de comunicación funcional a los imperios. Desaparecidos estos, debe cambiar su sentido.

No hablemos que está mal la escuela, está muy bien construida; lo que pasa es que está obsoleta porque está construida por un imperio que se acabó; no puede seguir respondiendo a un modelo o necesidad de conocimiento universal.

Entonces, su visión es asumir la escuela como un dispositivo cultural corresponsable del desarrollo de los valores ciudadanos de sus estudiantes. En sus espacios debe primar la autonomía y la libre determinación ética.

Al respecto, mucho se habla de la responsabilidad ética o social que los artistas tenemos para con aquellos a los cuales van dirigidas nuestras obras, pero al mismo tiempo se soslaya, con manifiesta intención, el hecho de que la ética es hija de la libertad. En efecto, la ética se asume como forma de vida, tanto individual como social, solamente si existe esa decisión personal e intransferible a la que hacía mención anteriormente, y no cuando es el resultado del acatamiento de una imposición generada al margen de nuestras convicciones.

Por lo tanto, no se trata tan solo de una reflexión estética sobre el espacio material del aula o su entorno, o un reclamo a un ente inerte que contiene a personas y cosas, sino que hablamos de la implicancia directa de la estética de lo cotidiano sobre la ética, o del sentido del ritual de la enseñanza que se pregunta por el rol pertinente de la escuela en el mundo actual. En esta búsqueda, su idea de “la ética como ingeniería de la estética” dispone a ambas como condiciones inseparables. La discusión sobre la calidad de la educación y del espacio donde ella se desarrolla, debe partir por la pregunta del sentido de lo que creamos, de sus símbolos y de sus significados.

El espacio escolar es, entonces, un modelador cotidiano de sus habitantes-estudiantes, y futuros actores de la polis, porque la sociedad de derechos se sostiene en ciudadanos conscientes y autónomos, o capaces de administrar su libertad bajo un actuar conforme al manejo de la razón y de su propia sensibilidad. En la escuela actual, este sentido último del ritual de la enseñanza, ocurrido en un ambiente frecuentemente descuidado, queda postergado o suspendido bajo una serie de capas de otras prioridades funcionales al mundo laboral. Así, el “(f)actor invisible”³⁰ cumple un primer y determinante rol:

Los niños y adolescentes se ven obligados a soportar varios e intensos choques emocionales al enfrentar los primeros años de su integración al sistema de educación formal.

30. Se refiere a las condiciones materiales, espaciales, visuales, sonoras y olfativas en las que habitan los y las estudiantes durante su paso por la escuela. ¿Cómo es la sala?, ¿cómo es su entorno?, ¿cómo está decorada?, ¿qué ruidos se escuchan?, ¿qué olores se perciben? En definitiva, ¿cómo afectan estos factores en sus procesos de aprendizaje y en la valoración de los espacios escolares?

Con el ingreso definitivo de la mujer al espacio público, se adelantó la entrada de los niños a la escuela; y lo que se inició como una necesidad para algunas mujeres (por ejemplo, en la Europa de la posguerra), hoy se vuelve un imperativo y se convierte en política pública. Es así que, desde muy temprana edad, el espacio en el que se encuentran nuestros infantes durante el día no es su hogar de origen, lo que puede provocar un extrañamiento de su lugar de referencia, de sus olores, visualidades, voces y sonidos familiares que, en la mayoría de las veces (preferentemente), representan la protección afectiva.

Lo que debiera ocurrir es que este espacio fuera una continuidad de afecto y seguridad para los pequeños, una experiencia estéticamente amorosa y no de desamparo, como lamentablemente ocurre en muchas ocasiones, provocando un parámetro de inseguridad que se repite durante la trayectoria escolar.

Por el contrario, la propuesta de Loris Malaguzzi (2001) es de una construcción comunitaria, en la que las familias construyan la escuela con sus propias manos, para lograr ese espacio diferente donde los niños se eduquen libremente. La gran apuesta de Malaguzzi es que si permitimos que los pequeños ejerzan sus derechos, tendrán oportunidad para desarrollar sus diversas inteligencias y así podrán crecer con libertad y seguridad.³¹

31. Loris Malaguzzi (1920-1994), maestro y pedagogo italiano, inspirador e iniciador de la metodología educativa Reggio Emilia. Para profundizar, se recomienda su obra *La educación infantil en Reggio Emilia (temas de infancia)* (2001).

Especialización o diversificación

Si imaginariamente viajáramos en el tiempo hasta 1570, podríamos ver a Giuseppe Arcimboldo, pintor retratista de la corte de Maximiliano II, dialogando con sus compañeros de letras y ciencias. Estos alimentaban las creaciones pictóricas del artista con las huellas que la naturaleza iba dejando, las que recolectaban más allá del mundo conocido y que exhibían en los “gabinetes de artes y maravillas”. Por ese entonces, los artistas y filósofos creaban realidad en diálogo con estos científicos, que en sus viajes de exploración por América y la India traían a las cortes conchitas y esqueletos de pescados, hojas y flores, semillas y ramas de árboles debidamente identificados con sus nombres locales y/o rebautizados con latinismos varios, y de los que se conocían, además, sus usos locales y sus relaciones ecológico-existenciales. Al servicio de este intercambio entre humanidades y ciencia, la creación artística se enriquecía con la realidad y ponía sus obras al servicio de la construcción de un retrato que humanizaba la naturaleza, y viceversa.

Todo el comentario anterior valga para plantear un cuestionamiento valórico a la segmentación y separación del conocimiento y de las herramientas informativas del saber. En la educación, la fragmentación para la especialización está naturalizada porque se asume que se aprende mejor de esa manera.

La fusión narrativa entre ciencia y arte, en cambio, corresponde a un momento evolutivo interrumpido, cuando se impuso y prosperó el enfoque racionalista y materialista de interpretación de la realidad, y cuyo método monocausal fue funcional al control de la naturaleza por parte del ser humano. Se produjo, así, un paso del conocimiento empírico y holístico al racional, y de este, al conceptual fragmentado. Y esto se tradujo en rutinas pedagógicas que adormecieron y adormecen la conciencia y la imaginación.

Volver a transitar por aquellos puentes de comunicación entre arte y ciencia nos permitiría aproximarnos a reconstruir sentidos comunes que ya estuvieron entre nosotros, y que estimulaban que la imaginación alimentase la realidad, y que la realidad estuviera modelada por los sueños y las utopías. Favorablemente, en los niños existe una reserva (una memoria) de esta experiencia.

Cabe recordar, entonces, la dimensión humanista del sentido último respecto del adquirir conocimientos, que remite siempre al saber integrado y para la vida en sociedad. Así, Di Girolamo declara convencido:

Tu propio conocimiento especializado es la fuente de tu poder, pero eso de reducir todo al conocimiento y no a la sabiduría es correr tras la falacia de la acumulación de datos y no detenerse en la verdadera sabiduría, que consiste en procesar esos datos para construir con el resultado de

ese proceso una mejor sociedad. El conocimiento es para la práctica y se consume en el hacer, pero la sabiduría es otra cosa: tiene que ver con la vida, con la manera con que tú enfrentas tu vida, la asumes y la resuelves junto a los otros y a favor de todos, no solo a favor de ti mismo. Finalmente, siempre se trata del amor versus el egoísmo.

Así, la primacía de la especialización por sobre la diversificación de conocimientos ha extraviado el camino del aprendizaje para el vivir en sociedad, y si bien la enseñanza del arte puede contribuir a reponer esos valores humanistas y republicanos, la escuela actual está instalada en la eficacia productivista y reproductiva, que refuerza el antivalor de la competencia y el logro individual.

Por el contrario, en la enseñanza por el arte no existe contradicción entre diversificación y especialización en oficios, puesto que se trata de un “saber-hacer”, y estos últimos acompañan talentos o habilidades propias que en ocasiones cristalizan en genios creativos. Sin embargo, lo poderoso de este tipo de enseñanza es que se adquiere por la combinatoria de observación y repetición y, una vez adquirido el oficio, se puede comenzar otro aprendizaje que se incorpora al anterior. Es decir, se complejiza la trama del conocimiento porque se bifurca, pero su ventaja radica en que se puede volver sobre él. Así, los oficios mantienen la flexibilidad del aprendiz y es por ello que los niños y niñas educados a través del arte se orientan a la creatividad, mientras que los educados bajo un régimen teórico y especializado suelen reducir aquella plasticidad de aprendizaje y la generación de nuevas preguntas en relación con la realidad. Algo muy similar ocurre con las sociedades.

El exceso de valoración de la abstracción y de la especialización en la pedagogía dominante de la escuela tradicional ha relegado a segunda categoría la enseñanza de oficios. Su merma en la valoración social tiene un impacto económico, y a la vez político, porque el saber-hacer no solo modela habilidades, sino también valores. Los estudios realizados sobre los trabajadores del sector cultural (CNCA, 2004) —creadores y cultores— indican que la persistencia de los aprendizajes de transmisión directa o no institucional —enseñanza con maestro, por transmisión familiar o transmisión local— tienen una fuerte carga cultural; es decir, se aprenden conductas y no solo técnicas.

En los países en desarrollo, estas formas de aprendizaje se han mantenido vinculadas a las artes y, por lo tanto, constituyen una reserva de conocimientos pedagógicos no formales que han subsistido a las instituciones de educación tradicional, alimentando formas de autoaprendizaje social, especialmente en las comunidades sometidas a emergencias económicas o medioambientales, en las que reemerge el saber-hacer como un conocimiento colectivo, cuya transmisión es intergeneracional; demora pero pervive.

Cultivar la conciencia crítica

Cuando el saber es aplicado no desaparece. Queda integrado y entrena habilidades sociales, pero además no es expropiable y, como tal, puede convertirse en patrimonio o herencia si se cultiva. Lo que aporta la enseñanza de los oficios, además de un saber-hacer, es aquello que permite a un sujeto tener posición y autonomía de pensamiento, y actuar conforme a la conciencia crítica.

Las sociedades suelen establecer normas para regular la conducta de sus miembros, lo que significa que se produjo un consenso discursivo que, sin embargo, no garantiza un comportamiento social acorde a la norma. La cultura, en cambio, remite al sentido común, que permite discriminar frente a disyuntivas, y cuya integración ha sido conductual, además de discursiva.

De esta manera, la conciencia crítica integrada en un sujeto protege a la sociedad más que las normas jurídicas, porque deja en calidad de residuales o intolerables aquello que se considera como antivalores. Estos últimos serán indeseables para la gran mayoría de la población, y así la cultura cobra una connotación política de relevancia. Para violar este sentido común, se debe imponer la fuerza y, con ello, dañar la legitimidad social de lo que se funda de manera contracultural.

Entonces, la enseñanza entendida como saber-hacer es mucho más que el aprendizaje de un oficio técnico de segunda categoría para la valoración social y económica de la sociedad moderna; es una pedagogía con una clara connotación política de resguardo de los valores de la comunidad que los adopta, porque sus integrantes los han incorporado o los han hecho conscientes, lo que les permite tener una posición ante la realidad y sus conflictos.

Si ese valor se expresa en una obra, a este saber se le agrega el atributo de la trascendencia de su portador, porque la obra materializa unos valores que son intangibles culturales que se han adoptado y que la transforman en algo que emerge desde su creador para reforzar esa convicción ética. De este modo, se entiende que los modelos pedagógicos de las artes, además de entrenar en un oficio, educan en valores y en acciones asociadas que trascienden a su autor.

Además de reforzar y expresar valores trascendentes al individuo, el saber-hacer supone disponer de un punto de vista crítico y propio. Cuando esto ocurre, se es capaz de interpelar a la sociedad y eso le otorga al creador un poder y también una responsabilidad propositiva que nace de la pregunta o el cuestionamiento a la realidad.

Una obra de arte te remueve, te sacude, te cuestiona, y el arte realmente cuestionador siempre está comprometido con una utopía, con una manera de ver el mundo. El buen arte siempre cuestiona la sociedad, siempre es conciencia crítica, aún sin proponérselo. Hasta los artistas que hoy día se cree que ya no cuestionan, como Botticelli, por ejemplo, también lo hacen. Hay cuestionamiento en su manera de ver el cuerpo femenino: cuestionamiento de la libido en una época que era esencialmente hedonista. Imagínense lo que significaba en esa corte dedicada a los placeres, esta pintura casi aséptica, la perfección entendida solamente como forma, dejando el sexo a un lado. *El nacimiento de Venus...* ¡Nunca he visto a una Venus menos erótica que esa! ¿Quién se atrevería a tocarla? No es esa carne palpitante de un Rubens o un Tintoretto... Es transparente, es evanescente.

De esta manera, los dispositivos metodológicos del saber-hacer en las artes son una manera de transmitir conocimiento sensible. Sin embargo, para que este conocimiento sensible se desarrolle, los/as estudiantes deben disponer de un ambiente que favorezca la emergencia de ese sujeto crítico y propositivo, ambos ideales de la ciudadanía moderna que la escuela no ha logrado priorizar, puesto que al priorizar la competencia se reduce la solidaridad, y se pone la eficiencia por sobre el proceso, tal como la especialización reduce la complejidad y se castiga lo que se considera error, sin reconocer la importancia de equivocarse y volver a probar. Todos estos patrones deben ser superados.

Cuando se es artista, uno en cierto modo se niega a sí mismo en cuanto a las razones de conveniencia material, pero cuando uno se descubre artista, sabe que goza y que sufre con la misma intensidad, y que tiene que pagar los costos que significa tener ese talento. En el artista hay una ética que, por suerte, aprendí en la casa de mis padres, una casa donde siempre se hizo arte. Eso era un ejemplo normal. De ahí mi insistencia en el ambiente y en la forma de socialización del niño. Su vida futura depende del ambiente en donde esté metido, no en cuanto a pobreza o no pobreza, sino a más o menos sensibilidad.

El autor considera que la peor enfermedad de la época es la seguridad que deriva del miedo al riesgo. Este es uno de los más grandes obstáculos culturales que se interponen para que la escuela sea capaz de desarrollar en sus estudiantes un conocimiento sensible y una conciencia crítica. La seguridad es un valor contracultural, porque no permite que las personas y la sociedad sueñen y se movilicen tras sus anhelos.

Los contravalores más graves que percibo en la actualidad son la seguridad y la superficialidad. Cuando uno opta por tener seguridad a toda costa, empieza a ver el mundo que lo rodea de manera cada vez más superficial. Cuando hablo de seguridad me refiero a que yo pueda prever mi vida hacia delante, prever mis necesidades. Cuando eso ocurre, empiezo a poner barreras en mi vida. Por el contrario, la conciencia crítica, el arte, generalmente te remueven esa seguridad. La seguridad no existe, la seguridad mata. Es algo que te quita los deseos, los sueños, todo lo que tú puedas tener para impulsar tu vida hacia algo mejor.

La disciplinada línea recta: cuento o anécdota

Otra contribución de la educación por el arte a los nuevos desafíos de la escuela en crisis es reponer la relevancia del proceso por sobre los resultados. En las pedagogías que se orientan a resultados, el predominio de la eficacia destruye un componente fundamental del idear y del saber-hacer: posterga o desconoce la existencia de diferentes procedimientos y ritmos en los procesos de aprendizaje.

La máxima rapidez impregna el proceso educativo y le instala una lógica competitiva a la experiencia del rendimiento, que además se expresa en indicadores numéricos: la evaluación cuantitativa y el tiempo invertido en hacer la tarea exigida. Así se mide la calidad.

Ambas métricas corresponden al mundo de los negocios e incluso al sistema financiero, porque responde a la lógica de reducir el costo y aumentar la ganancia.

Los modos que se han integrado en el sistema educacional para medir la calidad tienen, la mayoría de las veces, una relación de costo-beneficio que no se puede soslayar y que suele teñir de manera negativa nuestras decisiones, ya que la sociedad contemporánea ha instalado el concepto de la eficacia exclusivamente en la rapidez del logro de beneficios sustantivos en el más corto plazo posible. Este se expresa cabalmente en el consabido concepto del “menor esfuerzo y mayor rendimiento”. Sin embargo, en el campo del arte, esas relaciones y conceptos pierden toda validez o, por lo menos, adquieren un sentido y una dimensión diferentes. Y es precisamente la ética la que produce ese cambio de percepción.

En el ámbito de las artes, el idear y el saber-hacer responden a tiempos subjetivos, y la rapidez devendrá por repetición y por adquisición de un oficio, pero antes, se debe estimular que la calidad de lo realizado respete el autoconocimiento de su creador. La inteligencia en las artes consiste en el reconocimiento de las propias habilidades y debilidades, desde donde emergen la autodisciplina y la colaboración. Es un proceso didáctico que autonomiza al niño o niña y les permite relacionarse con otros en dinámicas de retribución y solidaridad, porque saben lo que pueden o no aportar al conjunto. La calidad en la educación por el arte depende mucho del propio aprendiz. Es un proceso interno y, por lo tanto, muy genuino, que como tal beneficia al conjunto.

La rapidez como idea se expresa en la línea recta que simboliza la poderosa sentencia de la cultura moderna: el camino más corto entre dos puntos no es sinuoso. Impregnados de lo que se desprende a partir de esta idea de

la línea recta, los discursos valóricos han rechazado o hacen indeseables la duda, el error, o los caminos alternativos.

En la enseñanza de las artes, en cambio, estos últimos son parte de una serie de mecanismos de aprendizaje que resultan fundamentales para entrenar la resistencia a la frustración, la apertura a los resultados inesperados, la autonomía y la creatividad. Sus pedagogías entrenan este tipo de habilidades que son centrales en la era digital y sus comunicaciones virtuales. En la actualidad, la formulación de preguntas originales y la persistencia en la búsqueda de respuestas posibles requieren de la capacidad de discriminar y de conocer aquellos procedimientos que mejor contribuyen al autoaprendizaje, porque fuera del aula hay volúmenes gigantescos de información a los que las nuevas generaciones acceden. De ahí que el ritual de la clase en el aula debe permitirles descubrir sus propias habilidades o saber cuáles son aquellas que deben entrenar, para obtener lo mejor de esos enormes depósitos de datos.

Si la creatividad y la autodisciplina son habilidades deseables, la libertad para observar aquello que más llama la atención del aprendiz, así como su disponibilidad del tiempo necesario para indagar sobre esa realidad atractiva, son dos condiciones que dan resultados de calidad y que son más persistentes que la competencia que se gana sin errores y en el menor tiempo posible. Si a partir de los procedimientos de búsquedas propias se puede esperar creatividad y autodisciplina, de los procesos lineales y externos al sujeto, no.

El arte, como saber-hacer, es la objetivación del pensamiento en una obra, aquello que te dice lo que tienes que hacer y cómo. La disciplina en las artes es siempre autodisciplina. La disciplina artística tiene la ventaja sobre la disciplina estructurada que es una exigencia que emana de ella misma, del puro placer. No es impuesta desde afuera; uno tiene que autodisciplinarse. Si esto no ocurre, no puedes hacer arte, no encuentras un lenguaje.

Y para encontrarlo, hay que indagar, probar, ensayar, en una manera que desde afuera puede parecer rutinaria, pero que no lo es en absoluto. Por ejemplo, cuando yo pinto ocho horas diarias, ¿qué hago en esas ocho horas? No es una rutina, porque borro un cuadro, hago otro y en la noche borro ese que había hecho encima del otro, todo hasta llegar a un punto que no se puede describir previamente.

Para crear, hay que formarse en las habilidades de observación (empíricas), de cuestionamiento (pensamiento crítico), de ideación (sueños) y de su transformación en obra que da respuesta propia a la realidad interpelada (arte y oficio), y que, además, comunica a la sociedad su contribución (empatía y expresividad). He ahí que el rol social del arte sea comunicar algo.

La obra de arte debe contener una historia o un cuento, cuya narración no tiene que ser necesariamente lineal, a diferencia de una anécdota. Precisamente, el arte se permitió cuestionar la narración lineal hace varias décadas —al menos en literatura, dramaturgia y cine—, exponiendo ciertas condiciones de la naturaleza emocional y reflexiva del ser humano, que avanzan en un diálogo epistemológico más dinámico y fructífero con las nuevas ciencias, generando más distancia con la institucionalidad pedagógica hegemónica, a excepción de los modelos educativos alternativos que, por lo demás, casi siempre son proyectos privados.

Actualmente, casi todo el teatro contemporáneo está permeado de esta manera de narrar (rompiendo la narración lineal), pero hubo un momento, alrededor de los años cincuenta, en que su aparición significó un quiebre muy fuerte. Dejando de lado a los dramaturgos que siguen una línea más experimental, como Ionesco y todos los grandes del teatro del absurdo, el teatro siguió más lentamente esa apertura hacia una nueva forma de narrar.

Lo esencial de un cuento no es su eventual estructura lineal, ni el hecho de llevar al espectador de menor a mayor. Lo esencial es el cuento y no la anécdota. La anécdota tienes que contarla ordenadamente, en línea secuencial para que se entienda. Si empiezo a desordenar su estructura temporal, la vuelvo ininteligible. Es como desordenar la secuencia de los peldaños de una escalera, cambiándole de dirección a cada paso. Al transitar por ella, pierdes la noción del espacio. Eso mismo, referido al cuento, es decir, a las emociones que dan origen a las acciones físicas, se vuelve un camino más fácil de transitar para el espectador, porque reconoce en ese aparente desorden lo que pasa en su propio interior, cuando es sacudido por diferentes emociones que no siempre siguen una estructura lógica.

Lo mismo ocurre con la narrativa audiovisual, en que la línea recta es perfectamente prescindible. Si llevamos esta forma de narración a la educación por el arte, constataremos que lo esencial está en comunicar a un interlocutor una historia, un cuento, un sentido. Decir algo que conecte con el ser íntimo del sujeto como alimento emocional o intangible del ser humano. En ese punto comienza la aventura de aprender.

Amar el misterio

Es probable que las artes sean aquella actividad humana que, dada su naturaleza, tenga al MISTERIO como su materia prima. En esto se emparenta con la teología. Desde hace milenios, una pléyade de artistas ha tratado de develar ese misterio para comunicarlo a los demás. En ese intento interminable, esos antiguos artistas, y los actuales, han soportado un sinnúmero de derrotas. Pese a su no consecución, vuelven a la carga, no se rinden ni ven disminuidas sus capacidades de construir, constantemente, los mejores sueños de la humanidad.

Empleo con toda intención el verbo construir, pues las artes son capaces de dar vida concreta a los sueños. Incluso más, de erigirlos parte por parte ante nuestra vista, sobre la base de la constancia y tosudez de esos creadores, y de introducirlos con fuerza en nuestras conciencias. Así es como el poder subversivo de la realidad vuelve a nosotros, que antes permanecía adormecido a causa del realismo pragmático que inunda nuestra rutinaria cotidianidad.

Personalmente, el misterio es el único capaz de estimular mi insaciable curiosidad. Soy un tipo esencialmente curioso que, desde la más tierna infancia, no ha podido resistirse jamás a la menor provocación de todo lo nuevo que aparece bajo mis ojos o entre mis manos. Reconozco esta debilidad y me someto a ella, pero de manera activa, porque confío y sé que en las expresiones más sublimes de la condición humana —como los sueños—, es por donde se asoman los principios de la naturaleza. Al misterio le atribuyo la capacidad de reponerse e insistir, de imaginar y edificar, sin descartar en esto las incertezas, que son condición movilizadora.

Siempre vamos a tener incertidumbre y eso no es malo, es lo mejor. La incertidumbre te hace ir adelante; lo más cierto que puedo tener es mi propia incertidumbre. No me quiten las dudas, estas son incertidumbres y me hacen seguir hacia adelante. En mi caso, adoro mis dudas, sin ellas no hago nada.

Con el tiempo, el arte y la vida me han enseñado a entregarme a lo no pensado, a lo misterioso, al pensamiento divergente, a lo no tabulado. Desde allí es posible aproximarse a un diálogo con la ciencia actual, porque esta última ha provisto de fundamentos a mis intuiciones. Además, son dos mundos que siempre me han conmovido por igual. Son alimentos fundamentales para saciar el apetito de mi curiosidad. Con el avance de las ciencias posmecánicas, la aproximación entre estos campos del saber, antes paralelos, se estrecha y esto me entusiasma mucho.

El vínculo con el mundo de lo simbólico, lo intelectual y lo artístico se da gracias a la aceptación de las incertidumbres que se incorporan a nuestras reflexiones. Este es el puente entre esos dos mundos, y aquello es favorable a un cambio cultural o de sentido común. Hasta antes de este acercamiento, la ciencia tenía la obligación de “presentar lo que es”, y el arte, “de representarlo”.

El ser humano tiene las capacidades, las cualidades éticas y morales para ponerse de acuerdo en cómo va a transitar por ese puente, y esperar, saber esperar y darse libertad; cuanto más libre sea, más va a demostrar que es capaz.

Cuando pienso en la educación de los niños, pienso en una escuela comunitaria a modo de un laboratorio cultural, que brinde la posibilidad de que los niños y niñas se autoorganicen para autoaprender con otros, solos no, siempre con otros. Y cuando yo hablo del laboratorio en vez del taller, pienso en una asamblea propositiva, donde los y las estudiantes se ven obligados(as) por las circunstancias, a defender su proyecto delante de todo el mundo, y a escoger, entre todos, el mejor. Y para hacerlo bien se dan cuenta de que no tienen más posibilidad que juntarse con otros; ponerse de acuerdo para definir qué es lo que puede hacer cada uno. Ahí empieza el nosotros, esa modalidad obliga a ponerlo en modo colaborativo. Y no se sataniza el error, el laboratorio científico es ensayo, error, ensayo, error, hasta acertar.

El laboratorio empieza con preguntas como estas: ¿qué quieren aprender hoy día?, ¿por qué llueve?, ¿por qué uno se enamora?, ¿quieren saber por qué uno se enamora?, ¿cómo creen que podemos saberlo?, ¿cómo hay que investigar: ¿yendo a la biblioteca o consultando en internet? Y siempre un niño va a responder: sintiéndolo.

Para mostrar la confluencia que experimentamos entre ciencia y arte en la actualidad, volvemos a citar al físico César Hidalgo. En sus palabras se reiteran muchos de los componentes valóricos y metodológicos propios de la enseñanza por el arte: narración, comunicación, observación, identificación de tendencias y excepciones, preguntas, lecturas divergentes, sensibilidad, contexto, nuevas preguntas:

Transformo datos en historias, en eso hay una parte de ciencia y una de arte. En lo científico lo primero que trato de hacer es encontrar los patrones comparativos más simples en los datos que te puedan empezar a generar una historia. Porque no solo quiero generar una historia, sino que esta sea lo suficientemente simple para que la gente entienda. Una manera de buscar esto es encontrando outliers: al buscar tendencias, hay lugares, personas o grupos que se desvían de esa tendencia, y uno se empieza a preguntar por qué.

Muchas veces vas a buscar datos para explicar por qué sucede esto. La otra manera es generando herramientas de visualización que produzcan largas narrativas con muchos datos del mismo lugar, entidad o empresa, y al ver esos relatos humanos, uno empieza a hacer conexiones que no podría hacer si uno ve un gráfico solo, sino que ocurren entre las líneas, al pasar de un gráfico a otro. Esto ayuda a extraer narrativas. Mientras que en la parte de arte, uno tiene herramientas, hay una sensibilidad, conoce algo contextual sobre ese sistema que te ayuda a darte cuenta cuál sería la pregunta interesante (Conicyt-Explora, 2016, s. p.).

La curiosidad es el motor de la creatividad, pero en una escuela tradicional un niño curioso es un problema, porque la imposición de lo teórico y lo abstracto por encima de la observación y lo empírico domina la lógica, la pedagogía, la estructura de la sala de clases, las herramientas, la disposición corporal exigida, entre otros. Recuperar el puente entre artes y ciencias en la actualidad es fundamental porque refuerza las habilidades del saber-hacer y el saber-aprender que generan los oficios básicos. Al respecto, recuerda cuando su padre le decía: “No pregunte, mire”.

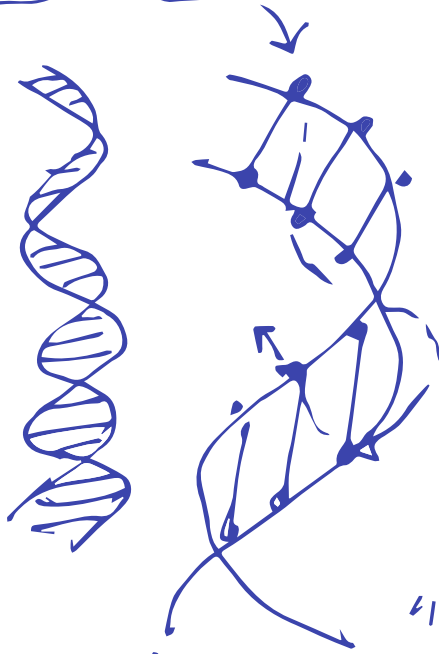
Curiosidad y observación anteceden la pregunta. En esa escuela, la del oficio, lo primero es mirar para observar, y desde allí, elaborar las propias preguntas. No existe un mundo más atractivo, fascinante y sorprendente que aquel que se devela y aparece cuando una niña o un niño de corta edad, sin un motivo o presión aparente que provenga de su entorno, expresa su necesidad compulsiva y constante de conocer para entender el complejo entorno que comienza a percibir en su propia e intransferible cotidianeidad, a través del simple mecanismo de lanzar a sus pares, una pregunta que ya se formuló en su interior.

Urge, entonces, reconceptualizar el sentido de aula y situar nuestra nueva mirada en la estructura escolar “desde dentro hacia fuera”. Los niños y niñas están en una condición inmejorable para proponer y asumir una nueva forma de aprendizaje basada en la autoorganización de pequeños equipos colaborativos de pares, en los que puedan elaborar sus propias preguntas y encontrar sus propias respuestas.

Todas las respuestas están por ahí, pero las preguntas no. Está claro que las niñas y los niños no se enredan en ese afán de encontrar respuestas inteligentes según el criterio adulto. Se dejan llevar por lo primero que acude a su mente, impulsado por la provocación de una pregunta insólita e inesperada que brota espontánea, por pura CURIOSIDAD, casi en un juego, sin una sombra implícita de juicio, sin ese apéndice de evaluación positiva o negativa, como suelen formularles en la escuela (o les formularán) o las que ya les plantean desde el mundo de los adultos.³²

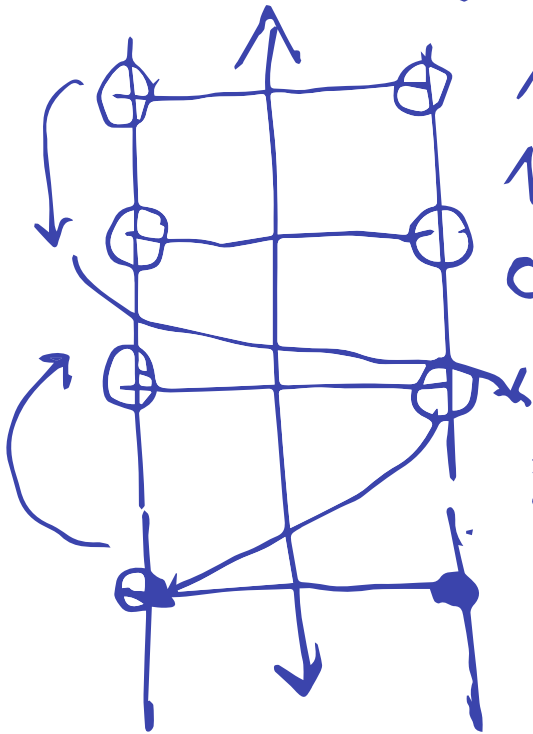
32. Para ahondar en este punto, ver anexo titulado “Escuela comunitaria de enseñanza por el arte”.

EN VUELO LIBRE
LA ESPIRAL DOBLE - 5/1/14



PASA
DE UNA
A OTRA
HACIA
LA MISMA
DIRECCION
PERO CON
AMINOS
DISTINTOS

¿INVENTAR AMINOS?



1-0-1-0-1
1-1-0-1-0
0-0-0-1-→
ETC.

¿POR QUÉ LA
MISMA DIRECCIÓN?

LOS CENTROS DE CREATIVIDAD
DEBEN IR MÁS ALLÁ DEL SUR PARA
PODER ABARCAR LA TOTALIDAD DEL
MUNDO DE LA CULTURA - ¡LA CIENCIA!

NO DISPENSADORES DE "ERUDICIÓN
ESPECIALIZADA", SINO QUE ACOGEDORES
DE VISIONES HOLÍSTICAS Y DE ACCIONES
DIVERGENTES -

- EL RIESGO ASUMIDO COMO MOTOR
DE LA ACCIÓN TRANSFORMADORA -
LAS DUDAS COMO IMPULSADORAS DEL
MECANISMO ENSAYO-ERRORES-PILOTO
DE LA ESENCIA DEL "LABORATORIO" -
- DEJAR FLUIR EL PENSAMIENTO
Y ALOJAR LA EMOCIÓN SIN RETE-
NERLA NI MANIPULARLA; CONFÍAR
EN EL MISTERIOSO PODER DE ANIMO-
NIZACIÓN QUE TODOS Y TODAS POSEE,
MOS

¿PUEDE HABER VUELTA ATRÁS?
PARA EN MENTAR ERRORES O
SIMPLES "EQUIVOCACIONES" - POR
DESATENCIÓN O RESISTENCIA
CONSCIENTE A MOMENTOS DE
"INTUICIÓN CREATIVA" O ETAPAS
DE "SEQUÉ PAD" -

¿EN ESTOS ÚLTIMOS CASOS QUÉ ES
MEJOR? ¿EMPECUNARSE O PARAR?
EL DETENERSE EN ESTOS CASOS NO ES
"LACIO", SINO Q-3 PERMITE LA
"REFLEXIÓN" (⊙) NECESARIA PARA
"VER MEJOR" Y ACTUAR ACORDE
A LO QUE PUEDE "REVEGARSE"

- EL RIESGO ES INHERENTE A LOS
CAMBIOS - EL MIEDO A EQUIVOCARSE
Y EL CASTIGO AL ERROR, INSTALADOS
EN LA EDUCACIÓN, SI REITERADOS Y
CONSTANTES TERMINAN POR
ANILUIAR LA CREATIVIDAD -

- SABER QUE NUESTRAS RESPUESTAS SIEMPRE SON EFÍMERAS Y PARCIALES Y SIN EMBARGO BUSARLAS Y DARLAS EN EL MOMENTO MISMO QUE SE NOS HACE IMPOSIBLE NO ASUMIR LA CULPITA - LAS RESPUESTAS ELABORADAS LA MAYORÍA DE LAS VECES ESCONDEN LA IGNORANCIA (ENTENDIDA ERRONEAMENTE COMO TAPA O DEFUGO) EN VEZ DE PATENTIZARLA PARA PODER DISCERNIR LA RESPUESTA MÁS HONESTA Y PERTINENTE.



Retrato de Claudio di Girolamo. Foto de Paula Fariás Lorca.





Retrato de Claudio di Girolamo. Foto de Paula Fariás Lorca.

EPÍLOGO

“NO DA LO MISMO ENSEÑAR ARTE, QUE ENSEÑAR POR EL ARTE”

Hemos recorrido algunas de las muchas ideas-acciones que caracterizan la manera de pensar de Claudio di Girolamo y los modelamientos que la educación a través del arte han dejado en él. Hemos intentado ver qué ocurre cuando se alfabetiza a alguien en artes, de manera precoz, afectiva, lúdica y entretenida, experimental y empírica, apoyada en los lenguajes del saber-hacer y cuyas ideaciones y realizaciones se han transformado en experiencias colectivas y colaborativas, registrándose en la memoria e integrándose a un saber social que trasciende al individuo.

Tenemos en el corazón y en la conciencia a las nuevas generaciones que experimentan transformaciones culturales sin retorno. Y tenemos a la vista la llamada “crisis” de la educación a comienzos del siglo XXI. El exceso de información portable, su velocidad e interferencias, los roces y ruidos que produce, la disolución entre la materialidad que la soporta y las redes de relaciones virtuales devenidas en sociales que ella genera, hacen urgente que los nuevos espacios de aprendizaje y reproducción de conocimiento —distribuidos dentro y fuera de las escuelas—, les permitan a los niños y niñas “perder el tiempo” reflexionando, ensayando y errando, ideando y resolviendo las nuevas y mejores maneras de ser y estar en el mundo.

Para ello y en palabras del autor:

Es imprescindible poner en jaque el rol del “enseñante”, volverlo a ubicar en el centro de su tarea específica: la de “mostrar signos” y de su rol de acompañante del proceso de aprendizaje. A su vez, al ejercer su rol como miembro integrante de un equipo, tiene la posibilidad de seguir su propio proceso creativo de innovación metodológica a través de un diálogo constante e interdisciplinario con pares muy cercanos, que reactiva y fomenta su curiosidad e interés, necesarios para evitar caer en la fatal “rutina pedagógica”.

Maestros, maestras, discípulas y discípulos son en definitiva miembros solidarios de un equipo que decide seguir explorando lo desconocido y que en su interior define y respeta los diferentes aportes y roles de todas y todos sus integrantes, establecidos de común acuerdo pero posibles de intercambiarse en el transcurso de los procesos exploratorios de sus investigaciones.

En nuestra sociedad, la posibilidad de ser actores del cambio está al alcance de todas y todos quienes están dispuestos a asumir el riesgo de ser puente de unión entre el pasado y el futuro, con creatividad y arrojo, respetando, por supuesto, el legado de aquellos que nos precedieron, pero con la convicción y la capacidad de enriquecerlo con la construcción de nuestros propios sueños, esos mismos que se convertirán a su vez, con el tiempo, en legado cultural para los que vendrán.

Y, como despedida, vaya para las queridas y queridos “profes” una última reflexión-recuerdo-mensaje de mi parte:

A los 96 años, un gran artista como mi padre me preguntó: “¿Tú crees que valió la pena?”. Le contesté honestamente y sin tratar de convencerlo de nada: “También yo me lo he preguntado muchas veces y mi respuesta hasta hoy siempre ha sido la misma: sé que la materia de lo que estoy haciendo desaparece, que todas las obras materiales de tantos artistas, grandes o chicos, conocidos o no, hasta Miguel Ángel y su Capilla Sixtina, tus obras, las mías, tarde o temprano todas van a desaparecer; a lo más podrán durar lo que dure esta pequeña astronave que da vueltas en el borde de nuestro universo hasta que se le acabe el combustible y se queme en el espacio; pero papá, yo pienso que el amor con que las hicieron, con el que tú o yo las hicimos, en alguna parte queda y sigue viviendo”.

Para mí es una seguridad tan grande. No es cuestión esotérica, ni religiosa, es una fuerza tan grande. Por eso sé que las cosas hay que hacerlas con amor.

ANEXOS

ANEXO 1

ESCUELA COMUNITARIA DE ENSEÑANZA POR EL ARTE*

(Apuntes para una propuesta)

Antes de iniciar, una breve precisión:

NO DA LO MISMO ENSEÑAR ARTE QUE ENSEÑAR POR EL ARTE

En la propuesta que se plantea en esta intervención, las disciplinas artísticas no son entendidas ni están analizadas como materias curriculares, sino que, como vehículos muy eficaces de transmisión de conocimientos muy diversos, tanto en el ámbito humanístico como en el científico, aptas para generar en los educandos aprendizajes significativos.

Además, a lo largo de mi intento de reflexión, ustedes se encontrarán con algunos conceptos, como asombro, curiosidad, creatividad, sueños, participación, identidad, respeto, dignidad, y muchos más, en un relato que intenta restablecer los vínculos afectivos con aquellos ideales que, en algún momento, lograron darle sentido a nuestra vocación pedagógica y que nos siguen dando la fuerza necesaria para avanzar por un camino que muchas veces se nos presenta muy difícil de transitar.

Como suelo hacer en ocasiones parecidas, sin duda debido a mi condición de viejo hombre de teatro, estructuré estos apuntes en varios momentos o actos que, en esta ocasión, serán tres:

- > Un primero, en el que formulo tres afirmaciones, con sus respectivas preguntas, a modo de provocación.
- > Un segundo, en el que seguiré el hilo de mi reflexión con el auxilio de un diaporama.
- > Un tercero, a modo de un breve epílogo.

Pero, antes de dar curso a mis argumentaciones, un breve preámbulo me parece necesario para poder centrar el tema con mayor propiedad.

El álgido debate político y económico desatado en estos últimos tiempos acerca de la gratuidad de la educación, ha relegado a un segundo plano la más importante de las demandas sociales y de la comunidad estudiantil, referida a la CALIDAD de la educación pública, que junto a la salud es uno de los derechos que un Estado democrático tiene la obligación de garantizar para todos sus ciudadanos.

* Charla inaugural realizada con motivo del Encuentro Nacional del Programa Acciona. Olmué, 11 de noviembre de 2013.

Es que esgrimir como bandera la CALIDAD, así, a secas, sin más, para decirlo en buen chileno, “da para un zurcido y un barrido”, y que para saber bien de qué se trata, haría falta acompañarla de un adjetivo que la defina con propiedad para otorgarle cuerpo y sentido. Evidentemente, no se trata de una tarea fácil y puede ser materia de muchas controversias. Esta ocasión, no es la más apta para iniciar un debate al respecto. Es por eso que les pido que acepten que, en mi presentación de hoy, por motivos estrictamente funcionales, la defina provisoriamente como calidad humana de la educación.

Ahora sí, sin más, aquí va la

PRIMERA AFIRMACIÓN:

**LO QUE ESTÁ EN CRISIS ES LA “ESCUELA”,
Y NO LA “EDUCACIÓN”**

PRIMERA PREGUNTA-PROVOCACIÓN:

**¿CUÁLES SON LOS SEUDOVALORES INSTALADOS
EN NUESTRO SISTEMA ESCOLAR QUE
ALIMENTAN LA CRISIS?**

Hay que reconocer que hoy la práctica docente agota demasiadas veces su sentido «educativo» en el concepto primario y restringido de entrega de conocimientos ya probados como útiles y funcionales a la sociedad de mercado, a la vez que propone seudovalores como la competitividad y el éxito, postergando en la práctica la transmisión del patrimonio cultural del pasado y la motivación del aporte personal y comunitario a la construcción de la cultura de hoy, para poderla legar a los que vendrán después de nosotros.

Frente a este hecho, contrapongo la imagen de un verdadero pedagogo, capaz de enfrentar al discípulo con opciones alternativas, instándolo a buscar cuáles son sus propias preguntas, a encontrar sus propias respuestas y, sobre todo, a saber sobrellevar sus propias dudas y a trabajar con ellas.

Porque, al iniciar ese camino, el discípulo comenzará a construir un patrimonio cultural propio y muy personal, configurado por SU historia y por SU memoria que, a su tiempo, se unirán a las de otros en un todo indisoluble. Es precisamente este conjunto patrimonial de historias y memorias individuales y colectivas, con su bagaje de acciones interrelacionadas e interdependientes, lo que la mayoría de las veces definimos como cultura.

Pero está de sobra demostrado el hecho de que la rapidez del proceso de cambio cultural no encuentra su correlato en la adecuación de la pedagogía para enfrentarlo con éxito. Ella se ha transfor-

mado de propositiva en reactiva y da la impresión de que estamos persiguiendo afanosamente un imposible, quedando cada vez más lejos del objetivo que nos proponemos: el de lograr el armónico uso ético de los conocimientos para acceder a la sabiduría.

Esta situación nos urge a asumir el bendito riesgo de usar nuestra creatividad como fuente de posibles soluciones.

Pero, al mismo tiempo, nos revela que hoy la posibilidad de enseñar a aprender desde una visión cultural creativa se enfrenta con muchos obstáculos. Como ejemplo, puedo anotar aquí, muy brevemente, un par de ellos, que en el sistema escolar actual dificultan la promoción y la expansión de la creatividad.

El primer obstáculo más difícil de superar es, sin dudas, la instalación generalizada de tempranos disciplinamientos impuestos desde arriba como esenciales para poder practicar una idónea y ordenada metodología educativa.

¿POR QUÉ?

En el momento mismo en que un niño ingresa al mundo de la educación inicial, sufre un primer choque, al enfrentarse con una realidad percibida a veces como agresiva, muy distinta a la que se había acostumbrado y adaptado en su hogar, y en la que había encontrado un amparo afectivo que comenzaba a activarle su particular manera de explorar su entorno para conocer el mundo.

Peor le sucede al entrar a la enseñanza básica, ya que aterriza de bruces en el disciplinamiento de la abstracción, de la eficacia y de la competitividad. Ese mismo que, prácticamente, ya no lo dejará hasta el término de su educación formal, y que lo acompañará, para bien o para mal, durante el resto de su vida.

Por otra parte, un segundo obstáculo impide un cambio sustantivo del ejercicio de la docencia: la rutina como déficit imaginativo, es decir, la repetición al infinito de las mismas acciones, de los mismos estímulos, de las mismas maneras de enseñar, solo por el hecho de que han dado buenos resultados en el pasado... Esa repetición automatiza la acción de la pedagogía a tal punto, que adormece la conciencia de estarla ejecutando con niños de verdad.

No solo eso, sino que, la mayoría de las veces, termina por matar la percepción de los estímulos exteriores que tienden a enriquecerla con nuevos y constantes desafíos.

La sociedad, tal cual la conocemos, ya está sufriendo cambios radicales, y la mutación de los valores instalados en ella se hace evidente en el transcurso de nuestra cotidianeidad. Insistir en la bondad de algunos instrumentos pedagógicos, alegando exclusivamente su ya probada eficacia, resulta demasiado fácil, aburrido

y hasta peligroso. Asumiendo una aseveración del pedagogo italiano Loris Malaguzzi, creador de las salas cuna y los jardines infantiles de Reggio Emilia, hoy modelo motivador para todo el mundo, repetiré que:

Es necesario derribar el muro de la vieja costumbre, de la rutina, del así llamado “finito” (...) Más allá, hay siempre otro más allá; se trata solamente de incluir en un proyecto pedagógico este arte de la conquista de lo posible (...) La pedagogía es movimiento continuo (...) No creo que la pedagogía sepa todos los días para adónde va, ni adónde puede ir; es una ruta que hay que descubrir mientras se viaja (...) Si el barco tiene problemas durante el viaje, los arreglas mientras viajas...

Incentivar la creatividad en los niños y niñas, desde la más temprana edad, significa ciertamente fomentar su capacidad de asombro, su curiosidad, sus ganas de explorar, experimentar y descubrir, para comprender, en el fondo, que hay que motivarles para que se apropien de la realidad que los rodea, para luego transformarla con su creatividad e imaginación.

SEGUNDA AFIRMACIÓN: **CONOCER NO ES LO MISMO QUE SABER**

SEGUNDA PREGUNTA-PROVOCACIÓN: **¿CONFUNDIMOS CONOCIMIENTOS CON SABER?**

En el mismo proceso de enseñar, los maestros y maestras perciben cada vez con mayor claridad que su andamiaje exterior no tiene ya relación con lo que sucede cotidianamente en su interior. Esto se debe, en la práctica, al hecho de que la mayoría de esos conocimientos se refieren al cómo lograr un determinado resultado en forma cada vez más rápida y eficaz, desplazando el conocimiento más profundo acerca del mecanismo propio del saber.

El concepto de saber que empleo aquí se refiere más al ser del hombre que al simple hacer en el proceso de transformación constante de su entorno. Lo que distingue al ser humano de las otras especies es su capacidad de procesar los datos recogidos en el camino del conocimiento, de unirlos en una síntesis coherente que se convierta en el impulso, no solo de su acción transformadora, sino que también de su propio crecimiento espiritual, usando ÉTICAMENTE los conocimientos adquiridos.

Todo lo anterior no es una tarea individual. El proceso descrito necesita la acción mancomunada de múltiples sujetos, quienes deben poner en relación sus diferencias para lograr componer un único camino común, porque la creación de cualquier cultura es un proceso colectivo.

Es bueno recordar que todos nosotros somos a la vez sujetos culturales y objeto de las presiones que nos llegan de los valores ya instalados en la sociedad. Somos, al mismo tiempo, productores y consumidores de cultura, emisores y receptores de corrientes de pensamiento y modos de vida que conforman un todo indisoluble, y que influyen decididamente en los objetivos y en los resultados de nuestras acciones concretas.

La interdependencia de todos estos elementos es la que debería ser presentada a los educandos como un misterio a desentrañar, como un desafío a la razón y a la emoción, como un mundo a descubrir para hacerlo cada vez más coherente, más armónico y más habitable. La Reforma nos habla de “Educar para la Vida y durante toda la Vida”. Significa que la educación formal, tal como hoy está estructurada en nuestro sistema escolar, es apenas una posibilidad de acompañarnos en un pequeño trayecto de nuestro caminar. Significa que no debemos erigirla a la categoría de inamovible, como el pilar de todos los conocimientos y de todo el saber.

Está en nosotros no transformarla en antagonista de la experiencia directa de vida. Debemos confiar en la capacidad de los niños y de los más jóvenes para enfrentar los desafíos, con su infinita sed de saber y de sentir, y hacer nuestro su irrenunciable derecho a soñar.

Es el momento de convertirnos en cómplices de una aventura común, en la que todos, niños y niñas, jóvenes y no tanto, iniciemos la invención y la construcción de nuevos caminos que nos lleven a una mayor comprensión del existir y del ser.

De nuevo, Malaguzzi nos repite:

Nosotros tenemos la obligación de pensar el futuro, precisamente por el trabajo que desarrollamos. Los actos que no cumplimos, son los actos que no cumplimos para los niños que crecerán (...)Atreverse con el futuro no es un riesgo, es una necesidad de la dignidad humana...

TERCERA AFIRMACIÓN:

ATREVERSE CON EL FUTURO ES UNA NECESIDAD DE LA DIGNIDAD HUMANA

TERCERA PREGUNTA-PROVOCACIÓN:

¿CÓMO ATREVERNOS CON EL FUTURO?

La respuesta me brota espontánea: poniendo en juego toda nuestra creatividad... lo que, en el fondo, significa *tratar de poner de acuerdo las neuronas con las hormonas*.

Parece un chiste, pero no lo es...

En otras palabras, se trata de conjugar armónicamente la razón con la emoción, porque está claro que, si bien la razón es la que nos estructura, la que nos mueve es la emoción... Y la creatividad necesita de los dos componentes para convertirse en la indispensable fuerza impulsora de nuevas y audaces empresas individuales y colectivas.

Por otra parte, postulo que la creatividad es una capacidad humana instalada en el ADN de cada una y cada uno de nosotros. Todas y todos tenemos esa capacidad que está allí, esperando ser descubierta y liberada por nosotros mismos. Sin embargo, la mayoría de las veces corre el peligro de ser *domesticada* por el afán de “educarla” a través de un eventual proceso equivocado de “escolarización”.

Veamos: el niño, casi desde el día de su nacimiento, pone en marcha un mecanismo increíblemente eficaz que lo guía en sus primeras aventuras de exploración del mundo, aún desconocido, que lo rodea: la CURIOSIDAD...

Junto con ese, en los primeros intentos de relacionarse con los demás, usa naturalmente un segundo mecanismo, que incluso es alentado de mil maneras por su entorno afectivo: el JUEGO. Tal vez, todos y todas hemos experimentado nuestros primeros balbuceos de socialización activando en nosotros de manera inconsciente esta capacidad “ancestral” de relacionarnos con “los otros”.

Cualquier juego de niños es MUY SERIO... Tiene reglas claras y compartidas para poder funcionar. Necesita voluntades mancomunadas tras un mismo objetivo que, en general, se logran establecer tras una “negociación” entre intereses diversos. En el juego, los niños aprenden a través de la práctica, y de manera intuitiva a debatir, a organizarse y a actuar en comunidad, a PARTICIPAR.

Pero, desde su entorno más cercano, el de la familia, surgen de inmediato las más variadas reacciones, la mayoría de las veces plausibles y bien intencionadas, que en aras de la seguridad del infante comienzan a plasmar esa domesticación de la que hacía mención anteriormente, enfrentando al niño con los primeros límites a su curiosidad.

Hay que entender que la curiosidad es la madre de la creatividad, y que el juego es el mejor estímulo para acrecentarla y encauzarla. Está claro que ejercer la curiosidad y el juego, sobre todo en el período infantil, conlleva enfrentarse con riesgos evidentes. Sin embargo, el evitar esos riesgos en vez de asumirlos de manera decidida y responsable, le impide al niño iniciar el proceso de ascenso hacia el conocimiento y el saber.

Su curiosidad instintiva necesita ser “cultivada” y acompañada para mantenerla viva y actuante. Por ello, es fundamental fomentar y apoyar la curiosidad en el juego, rescatar y vivificar el poder de asombro, y desde allí, construir un punto de vista personal, libre de prejuicios y de trabas, que impiden arriesgarse a iniciar su personal proceso de “comprensión” y de “apropiación” de su entorno y de sí mismo.

La creatividad se va construyendo de manera paulatina sobre las sólidas bases de la curiosidad, a través de un ejercicio constante y exigente de las facultades personales para vencer aquellos obstáculos que en la vida cotidiana impiden “ordenar”, de manera coherente y progresiva, las reacciones positivas tanto a los estímulos internos como a los externos, para transformarlos en acción.

Es bueno repetir que nos enfrentamos con un proceso, en el que las etapas mencionadas se dan en el tiempo y van de menor a mayor. Eso significa que el sujeto creativo, si bien tiene un innato y abundante bagaje de creatividad en su “mochila personal”, va conformando paulatinamente sus propios parámetros para entender y definir lo que lo rodea. Es decir, su muy propia forma de pensar y su visión de mundo.

Por consiguiente, se abre a una percepción cada vez más clara respecto no solo de la ruta que está recorriendo, sino que de los innumerables caminos que aún le quedan por inventar y construir. A la definición de creatividad se podría agregar entonces lo siguiente: Creatividad (también) es: atreverse a inventar y construir nuevos caminos hacia el saber, desde lo que “estamos siendo” hacia lo que queremos llegar a ser.

Pero, ¿qué significa inventar y construir nuevos caminos?

Significa comprometerse con su construcción, partir del hecho cierto de que aún no existen, de que no se trata de remozar, parchar o limpiar... Significa imaginarlos y abrirlos en medio de un espacio diferente, a veces hasta desconocido, que no se deja conquistar fácilmente, y que incluso se puede oponer a la acción transformadora. Es por ello que se necesita no solo decisión, sino mucha constancia y valor para seguir en esa construcción hasta que pueda ser seguida por otros, y otros, hacia su completa realización, sabiendo con certeza que nosotros no la veremos....

La creatividad se construye sobre la esperanza y la espera, por ello es indispensable aprender a “esperar” en el tiempo y saber reconocer el “tempo” y los innumerables “modos” de la creatividad, con sus alegrías y dolores. Es necesario estar alerta para descubrir en uno mismo la capacidad de crear (y no solamente en el arte). A veces son las mal llamadas “casualidades”, que yo llamo “interferencias”,

las que ponen en acción el mecanismo para activar una cualidad preexistente y la capacidad de expresarla en obras.

A nuestro alrededor proliferan diariamente casos de hombres y mujeres, conocidos o no, talentosos, talentosas, y capaces, que tienen su creatividad “dormida” o incluso “reprimida” por miedo al CAMBIO que puede implicar en sus “seguras” rutinas de vida. La “alerta” a la que me refiero, la definiría como la capacidad de reconocer en “lo no pensado” y en “lo inesperado” la “más poderosa interferencia interior”, y la considero el verdadero motor de la creatividad.

Son los prejuicios culturales y lo ya pensado y esperado, decidido de antemano, asumidos como parámetros para una conducta “socialmente correcta”, los que impiden el libre fluir de la creatividad, porque, al enfrentar lo no pensado y lo inesperado en un proceso creativo, se trate de enseñanza o de aprendizaje, infaltablemente se hace presente el miedo a equivocarnos, que nos paraliza y nos impide arriesgarnos.

Debemos encontrar la valentía de tomar decisiones inéditas, asumiendo el riesgo que ellas conllevan para poner en juego toda nuestra creatividad y arriesgarnos a entregar nuestro aporte para la construcción de una educación mejor, que tenga como norte, no el simple conocer, sino el Saber.

Permítanme detenerme un momento en el concepto del saber, tal como lo entiendo en estas notas. Lo que distingue al ser humano de las otras especies, es su capacidad de conciencia de su constante estar siendo y “haciendo-se”, en el trabajo de procesar los datos recogidos en el camino del conocimiento, de unirlos en una síntesis coherente, que se convierte en el impulso, no solo de su acción transformadora de su entorno, sino que también de su propio crecimiento espiritual, a través del USO ÉTICO de los conocimientos adquiridos.

Tengo plena conciencia de que lo expresado hasta ahora, abarca apenas algunos de los problemas que se enfrentan al momento de iniciar una reflexión un poco más exhaustiva acerca de la posibilidad concreta de elaborar, en la educación formal, metodologías más idóneas para conseguir el armónico desarrollo personal y la activa integración social de los y las que se nos confían para que los acompañemos durante un corto trecho de su propio camino hacia el saber.

Mi interés no es “inventar la rueda”, sino que retomar y ampliar, en el aquí y ahora, algunas reflexiones, sueños y hallazgos de muchos y muchas que, desde María Montessori y Rudolf Steiner hasta Loris Malaguzzi y muchos más, ya se arriesgaron a repensar la educación y a repensarnos a nosotros mismos.

BREVE EPÍLOGO

Compromisos pendientes... y un llamado

Todo lo expresado antes, pretende ser solamente una sucinta introducción reflexiva que ayude a centrar y contextualizar el tema de este encuentro, y pretende llamar la atención hacia algunos de los problemas que enfrentamos a la hora de iniciar una indagación un poco más exhaustiva acerca de las diferentes metodologías que empleamos en la educación formal, para conseguir un libre y armónico proceso de inclusión y participación activa de todos los jóvenes en el aporte de su personal creatividad al pleno desarrollo, material y espiritual, de nuestras sociedades, respetando su dignidad de ciudadanos culturales.

Porque cuando se trata de educación, no basta solamente con el respeto pasivo de los derechos inalienables de cada ser humano por muy diferente que sea, sino que de asumir gozosamente esas diferencias como la materia prima para construir un sólido edificio cultural sobre realidades multifacéticas y cambiantes que, a través del tiempo, van instalando expresiones culturales definidas y particulares de las cuales, querámoslo o no, estamos destinados a ser autores y herederos.

Siempre será bueno recordar que la estructura de nuestra educación formal, tal como la conocemos, no es inamovible ni permanente; es más, su legitimidad está ligada a un constante proceso de cambio y de apertura a los mutantes requerimientos culturales de cada época. Es apenas una posibilidad de acompañarnos en los primeros intentos de nuestro personal aporte a la transformación del mundo. Por eso considero absurdos los esfuerzos para «sacralizarla» como la única forma legítima y capaz de garantizar el traspaso a las nuevas generaciones de los conocimientos y los valores seleccionados como indispensables para poder lograrlo, y de una determinada manera.

No la antagonicemos a la experiencia directa de vida ni menos al irrenunciable derecho de los jóvenes, y de los que no lo somos tanto, a soñar y a luchar para que nuestros sueños se hagan realidad.

ANEXO 2

LIBERTAD PARA LAS ARTES Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

INTRODUCCIÓN

Una aclaración previa y absolutamente necesaria. Voy a abordar la relación entre libertad artística y la responsabilidad social desde un punto de vista empírico, basado en mi experiencia personal, tanto en el propio quehacer artístico como en el ejercicio de un cargo público de responsabilidad en el campo de las políticas culturales desde el Estado durante los últimos siete años.

He gastado gran parte de mi vida haciendo arte en distintas disciplinas, y lo que hoy pueda aportar aquí será el resultado de una especie de revisión de los problemas éticos y estéticos que me he visto obligado a resolver sobre la marcha, al momento de realizar mis obras o de impulsar políticas culturales que tenían, como fin último, crear una relación de complicidad con los demás para aunar sensibilidades y voluntades tras el objetivo común de construir una sociedad diferente, equitativa y hermosa.

Lo que sigue, tendrá más bien el carácter de un testimonio o de una reflexión en voz alta, frente a ustedes, acerca de las dificultades y de los hallazgos que he encontrado al tratar de llegar a comunicarme con tantos “otros” diferentes a mí, para invitarlos a que, juntos, asumamos con valentía las exigencias que nos impone la realización de nuestros propios sueños.

EL ARTE, CONSTRUCTOR DE SUEÑOS

Comenzaré con una primera aseveración acerca del arte: el arte es, tal vez, la actividad humana que, por su propia naturaleza, junto con la teología, tiene al MISTERIO como la materia prima con la que construye sus infinitas expresiones. Desde hace milenios, una multitud de artistas trata de develarlo para entregarlo a los demás, volviendo a la carga una y otra vez, soportando mil derrotas, sin obtener nunca éxito en su intento y que, a pesar de todo, no se han rendido o se han visto disminuidos en su capacidad de construir, constantemente, los mejores sueños de la humanidad.

Uso el verbo construir con toda intención. El arte es capaz de dar vida concreta a los sueños; más aún, de edificarlos pieza por pieza frente a nuestros ojos, con constancia y tozudez, y de instalarlos con fuerza en nuestra conciencia. Con eso nos devuelve su poder subversivo de la realidad que permanece adormecido bajo el realismo pragmático que invade nuestra existencia cotidiana.

¿Cómo lo logra? ¿Qué fuerza alimenta el arte en su caminar junto a la humanidad?

No se puede entender la lucha de tantos artistas, durante tanto tiempo, sin la presión que ejerce el arte sobre ellos con su exigencia de reinención constante de sí misma.

Esa presión y exigencia existen en todos los casos y requieren, en el proceso de creación de obras concretas, una respuesta específica de cada artista, quien se ve enfrentado a una decisión que no puede eludir si quiere entregar su propio aporte al arte de su época. Pienso que esa fuerza y exigencia del arte nacen de su esencia fundamental, que no es otra que su propia libertad.

Trataré de avalar con cierta coherencia esta afirmación.

EL ARTE, LA LIBERTAD Y LA ÉTICA

Estamos suficientemente convencidos de que los seres humanos nacemos con el sello de la libertad marcado en nosotros, y que el deber ser de nuestro destino como especie es el de conseguir la felicidad por medio de nuestra libertad de discernimiento y de acción. Sin embargo, las estructuras de nuestras sociedades, a lo largo del tiempo, han dificultado el ejercicio de ese derecho fundamental ya que, en el afán de garantizar la libertad de todos, terminaron construyendo *a priori* mecanismos de seguridad que, por tratar de ser “lo más seguros posible”, se han transformado en obstáculos a veces insuperables para la práctica de ese derecho.

Pareciera que lo que más preocupa es el uso que podamos darle a la libertad, y no pocas veces nos oímos decir que sería muy hermoso el poder confiar en el criterio personal de cada uno, pero que, en general, “los otros” no siempre entienden que hay limitaciones que tienen que ver con la libertad de “todos”.

Esta afirmación es el fundamento de censuras de las más diversas especies, incluyendo aquellas que pesan sobre algunas disciplinas artísticas que tienen un impacto masivo importante, como el cine, por ejemplo.

Mucho se habla de la responsabilidad “ética” o social que los artistas tenemos para con aquellos a los cuales van dirigidas nuestras obras, pero al mismo tiempo se soslaya, con manifiesta intención, el hecho de que la ética es hija de la libertad.

En efecto, la ética se asume como forma de vida, tanto individual como social, solamente si existe esa decisión personal e intransferible, a la que hacía mención anteriormente, y no cuando es el resultado del acatamiento de una imposición generada al margen de nuestras convicciones.

Es por eso que, en la realidad, la ética se va construyendo, al igual que la libertad, paso a paso, a lo largo de la vida y va sufriendo cambios constantes en cuanto a su calidad y aplicación en todas nuestras acciones. Por otro lado, la ética se pone a prueba recién en el momento en que entramos en contacto con los demás e intentamos construir una relación armónica de interdependencia con ellos, asumiendo las diferencias que los distinguen como individuos, en su propia especificidad.

Cabe señalar que el respeto a esas diferencias no tiene nada que ver con una pasiva tolerancia de los eventuales problemas derivados de esa relación. Por el contrario, debería ser el resultado de la acogida gozosa del “otro” en un permanente diálogo que consigue poner en común, con la mayor honestidad de que seamos capaces, todo nuestro propio caudal de descubrimientos y de experiencias personales.

Es a través de la construcción de esa relación del yo con el tú, que nos vamos convirtiendo en personas, ya que ese diálogo es la base de la cultura, eje del proceso sobre el cual se funda toda la acción transformadora de la humanidad.

HABITAR LA SOCIEDAD

Esa transformación es, al mismo tiempo, personal y social, ya que el “mundo” que habitamos, al cual nos referimos muchas veces como un “sistema” que está fuera de nosotros (y en el cual, a menudo, simplemente “estamos”), no es sino el resultado del conjunto de acciones que lo modifican constantemente, y que tienen su origen en un proceso de acumulación e interacción de diferentes experiencias, de nuestras percepciones subjetivas y de nuestros propios puntos de vista.

Al emprender ese proceso de modificación, nos encontramos con múltiples exigencias que, sin duda alguna, tienen carácter ético, ya que es imposible no percibir la responsabilidad que asumimos al alterar de alguna manera lo preexistente, porque, al hacerlo, nos enfrentamos al riesgo cierto de podernos equivocar y con ello producir una involución, allí donde pretendíamos provocar un cambio positivo respecto a la situación anterior.

Habitar la sociedad se refiere precisamente a ese estadio superior en el cual, a través del tiempo y de las sucesivas modificaciones mutuas, se produce una interdependencia entre el ser humano y el “lugar social” que no titubeo en calificar de “amorosa”, y que logra el milagro de la aparición del concepto de pertenencia.

Esa pertenencia al lugar social actúa poderosamente sobre el sujeto creador, ya que lo sitúa en un espacio concreto desde donde dirigir

su mirada hacia el mundo que lo rodea, descubriéndolo de una manera única e irreplicable, a la vez que le posibilita generar obras que lo modifican constantemente.

En definitiva, de eso se trata cuando nos referimos al concepto de “proceso cultural”.

La modificación a la cual me refiero tiene, la mayoría de las veces, una relación de costo-beneficio que no se puede soslayar y que suele teñir de manera negativa nuestras decisiones, ya que la sociedad contemporánea ha instalado el concepto de la eficacia exclusivamente en la rapidez del logro de beneficios sustantivos, en el más corto plazo posible. Este se expresa cabalmente en el consabido concepto del “menor esfuerzo y mayor rendimiento”.

Sin embargo, en el campo del arte, esas relaciones y conceptos pierden toda validez o, por lo menos, adquieren un sentido y una dimensión diferentes. Y es precisamente la ética la que produce ese cambio de percepción.

Voy a tratar de explicarlo en forma gráfica con un ejemplo y una comparación muy simples.

Se suele afirmar que el arte es un puente que nos conduce a la trascendencia. Si bien considero la comparación de una obiedad manifiesta, sirve para aclarar lo que afirmo. Está claro que para que un puente pueda cumplir su función, no es suficiente que exhiba un hermoso diseño, sino que, y sobre todo, debe ser calculado cuidadosamente para llevar a cabo su función con la eficacia requerida.

Creo que la ética cumple en el arte un rol parecido. Se podría decir que la ética es la “ingeniería” de la estética, la base sobre la que se funda y se eleva toda la construcción de la expresión artística. Es el sentido ético el que controla la inevitable vanidad, es el que nos insta a servir a través del arte y no a servirnos de él y que, en definitiva, dirige nuestra acción transformadora.

Este sentido ético es anterior a todas las normas y no tiene nada que ver con cierto tipo de imposiciones, explícitas o no, dictadas en diferentes circunstancias históricas y basadas, la mayoría de las veces, en un concepto de moral muy restringido y esencialmente formal. Aquí se plantea el antiguo, y siempre nuevo, conflicto entre concepto y sentido o, si se quiere, entre la razón y la emoción.

El concepto estructura, el sentido mueve. El sentido es la apuesta que está detrás de cada propuesta artística y que logra conmovernos y convocarnos a la acción. No significa esto que haya que dejar de lado lo conceptual y la razón, sino que es indispensable completar el circuito y volver a sentir la emoción del llamado al diálogo con los demás.

En ese diálogo está la esencia del arte y su verdadero sentido. No se hace arte para complacerse a sí mismo, sino para construir una relación armónica de interdependencia con otros a través de la belleza.

Una obra pictórica no “existe” hasta que sea contemplada por otros, al igual que una partitura musical no tendrá sentido sino después de haber sido interpretada y ejecutada frente a otros que reciben los estímulos formales y los recomponen emocionalmente dentro de sí mismos. Un plano de arquitectura no será arquitectura en plenitud hasta que el edificio construido establezca una íntima relación con sus “habitantes” a través del uso cotidiano de su espacio.

Es así, simplemente, porque son los otros los que le dan vida al arte y lo revisten de infinitas significaciones, al responder a sus estímulos construyendo, de manera personal e intransferible, su propio imaginario.

Sin embargo, en la práctica negamos esta realidad, cuando definimos a los sujetos receptores del arte como el público, así, en singular, como si fueran partes exactamente iguales de una masa no diferenciada, con una respuesta unívoca a la provocación que la belleza ejerce sobre ellos.

Ese concepto es el mismo que ha servido de sustento para innumerables proyectos de arte oficial que, a lo largo de la historia, sistemas autoritarios han tratado de imponer en diferentes sociedades y que, en todos los casos, han fracasado estruendosamente.

Algo parecido acontece en la sociedad de mercado a la hora de definir el universo de los “consumidores” de la supuesta cultura que difunden los medios de comunicación. Ellos son divididos, a lo más, en “segmentos”, que recuerdan de manera muy sospechosa la segmentación del cuerpo social en “clases”, tan vilipendiada por los paladines del libre mercado.

Resulta que el diálogo que un espectador teje con la obra de arte es lo más parecido a una relación amorosa, con su carácter de comunión intensa y de atracción mutua.

No está de más recordar aquí que el término espectador viene del adjetivo expectante, que es una cualidad específica, eminentemente activa, que se adhiere a cualquier ser humano solamente en momentos muy determinados y que permite el libre flujo de respuestas a los estímulos recibidos por el contacto con la obra de arte.

Al igual que el lenguaje hablado es de verdad un puente transitable de ida y vuelta solamente cuando se expresa en un idioma comprendido por los interlocutores, así el sujeto expectante establece un nexo vital con la obra de arte a partir de un misterioso contacto emocional que la hace entendible, el que no se da en todos los casos y que va mucho más allá del conocimiento racional de sus cualidades formales.

Quisiera detenerme en el valor de ese contacto emocional y tratar de definir, casi de manera intuitiva, el tipo de relación que genera.

Partiré afirmando que esa relación es de estrecha interdependencia y que se da, exclusivamente, cuando las energías en juego llegan al nivel de intensidad indispensable para efectuar el trueque emotivo entre la obra de arte y el espectador. En pocas palabras, se trata de un verdadero enamoramiento recíproco, al igual que en situaciones parecidas entre seres humanos.

Postulo que la obra de arte tiene una vida propia desde el momento en que el artista termina su intervención en la materia que la constituye, y que ese hábito de energía no solo sigue intacto a través del tiempo, sino que, incluso, en muchas ocasiones aumenta su intensidad. Esto sucede cuando la obra entra en contacto con un contexto favorable que es capaz de revitalizarla en su verdadero contenido espiritual.

Abundan, en la historia del arte universal, los casos de obras absolutamente incomprendidas en su época u olvidadas durante mucho tiempo que, de pronto, vuelven a tener hondo significado. Podría decirse que existe un ciclo de altos y bajos para cada producción artística a través de las épocas, que se repite constantemente y que corresponde casi a un ritmo de respiración.

Estoy absolutamente convencido de que la esencia de la obra de arte está en la intensidad de amor con que el autor es capaz de llenarla.

Muchas veces he reflexionado acerca de lo efímero de toda obra humana y debo reconocer que, entre mis actividades artísticas, el teatro ha sido el que más me ha ayudado a acercarme a este misterio con una gran dosis de serenidad.

La obra teatral nace, vive y muere cada vez arriba del escenario en el corto tiempo de su desarrollo, y no existe una única versión de ella, repetible en el tiempo de manera idéntica, para que pueda ofrecer al espectador un apoyo objetivo, cuantificable y medible por todos de la misma manera.

Es de las pocas obras del ser humano que se expresa y se entrega durante el proceso de hacerse a sí misma, al igual que la música. Ninguna versión es igual a la otra porque el público ejerce cada vez una acción modificadora a través de sus reacciones, las que producen un verdadero circuito de retorno con el actor o el intérprete de la partitura musical. Es ese fenómeno el que me hace afirmar que la obra teatral se quema en el escenario y que vuelve a nacer, diferente, todos los días.

Y, si todas las obras humanas tarde o temprano desaparecen, ¿qué sentido tiene el seguir deseando que duren para siempre?

¿Qué sentido puede tener el suponer una suerte de eternidad para ellas si sabemos que, aun en aquellos casos de que nos sobrevivan, irremediablemente desaparecerán en el futuro?...

Al tratar de contestar esas preguntas he llegado a una respuesta tentativa que, reconozco, puede ser considerada demasiado personal. Es la de que, a pesar de su segura muerte física, el amor que yo haya sido capaz de insuflarle no desaparecerá y seguirá viviendo en algún lugar, animando el universo.

Hace un tiempo, durante un encuentro de directores teatrales en Madrid, en una rueda de prensa, se nos preguntó a los panelistas cuál era la razón del porqué hacíamos teatro. Después de haber oído las razones esgrimidas por mis colegas, todas de un gran contenido tanto teórico como emocional, al llegar mi turno respondí con algo impensado y tal vez muy fuera de las expectativas de los presentes. En aquella ocasión expresé que la única razón valedera que podía esgrimir, era la de que “hacer teatro es mi manera de poderle decir a la gente que la quiero”.

Tal vez, esta tentativa sea mi minúsculo aporte a la construcción de un arte que se funde en un sentido ético más amplio, expresado en el intento de establecer un diálogo constante con aquellos otros que, con su intervención emotiva, contribuyen a construir un mundo más humano y hermoso para todos.

ANEXO 3

CARTA PERSONAL-PÚBLICA DIRIGIDA A LUIS HERNÁN ERRÁZURIZ*

Estimado Luis Hernán:

Al final de varias tentativas para redactar un prólogo para este trabajo de investigación, impulsado y coordinado por ti, he llegado a esta fórmula que me permite sincerarme, expresarme con mayor libertad y comunicarte lo que realmente me preocupa e importa.

Para empezar, te confieso que este compromiso que con mucho entusiasmo he contraído contigo, me ha significado adentrarme en una forma de trabajar muy especial, alejada de lo que normalmente se usa y que yo también he usado en situaciones parecidas cuando, en definitiva, se trata de hilar unos comentarios más o menos coherentes y lo más objetivos posibles acerca del sentido del relato, expresado en los puntos de vista que se van desvelando a través del proceso de escritura.

No tuvo que pasar mucho tiempo —exactamente el necesario para terminar la lectura de tus dos introducciones (a falta de una...)— para que me diera cuenta de que, a medida que recorría las páginas, estas me devolvían varias reflexiones y nuevas preguntas, que me asaltan cada vez que me encuentro frente a terceros e intento explicar mi punto de vista y mi honesta opinión sobre un tema que me apasiona profundamente, como es el de la educación.

Son esas mismas ideas y reflexiones las que he decidido tratar de comunicarte muy brevemente, para que queden aquí hasta que podamos reunirnos en persona, hasta que podamos debatirlas a la luz de esta misma publicación, que refleja de manera muy clara y sanamente provocativa el porqué de esta muy necesaria iniciativa que lograste impulsar y pilotear hasta llegar a puerto.

La defino como “muy necesaria”, pero también como muy valiente, porque tiene el gran mérito de irrumpir en el medio de la tensión reinante producida por el tráfico de debates, opiniones y controversias que en los últimos tiempos han “copado” y hasta cierto punto zarandeado el interés de la opinión pública respecto de la reforma educativa.

* Texto a modo de prólogo del libro de Luis Hernán Errázuriz, *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (2015), editado por el CNCA.

Y agrego necesario a valiente, porque el reunir en un único proyecto las diferentes investigaciones, puntos de vista y conclusiones de este excelente equipo de expertas y expertos, pone sobre la mesa un tema que, no me cabe la menor duda, muchas y muchos de los actores involucrados en las disputas pueden llegar a considerar como aledaño, a lo sumo digno de un debate académico que, en todo caso, sólo debería darse después de haber solucionado problemas tan álgidos como la gratuidad, si esta es universal o no, la eliminación del lucro, etc., etc.

Sin embargo, en esta investigación el diagnóstico que se desprende de los artículos y las reflexiones de los y las autoras y de los contundentes anexos, nos remite saludablemente a la médula de las demandas estudiantiles que, desde el movimiento de los “pingüinos” del 2006, apuntaba al desafío esencial de lograr una “educación de calidad”.

Tal vez fue eso de la “calidad”, a secas, sin la compañía de un adjetivo, sustantivo o verbo particular lo que influyó en ese momento para que el concepto implícito en la formulación del objetivo se debilitara y no llegara con la fuerza necesaria a la opinión pública, remeciera su indiferencia y la movilizara a tratar de entender a fondo el porqué de ese emblemático movimiento.

Por mi parte, en varias ocasiones me he atrevido a adjuntar al sustantivo “calidad” (referido a la educación) el adjetivo de “humana”, arriesgando ser juzgado de grandilocuente o cuando menos de exagerado. Sin embargo, pienso que esa específica adjetivación me ha permitido relacionar las ciertas y a veces fundamentales implicancias de diferentes ámbitos que se articulan entre sí en el proceso educativo e inciden profundamente en sus resultados.

Uno de ellos es precisamente aquel que Eric Margulis define como “currículum visible, pero oculto” que acompaña inexorablemente a los y las escolares durante los largos años de permanencia en los ámbitos físicos que la “escuela” les proporciona a ellos, “habitantes” de esos espacios, consumidores obligados, desde sus inicios en las lides del aprendizaje, de esa “estética cotidiana y cultura visual” que puebla cada rincón de su nuevo hábitat, y que considero determinantes bajo muchos aspectos de la marcha y el futuro azaroso de la educación formal.

Aclarado lo anterior, partiré, entonces, de esta manera con...

...UN PRÓLOGO INUSUAL.

Hay un hecho indesmentible que ha marcado y sigue marcando la estructura misma de la escolarización desde sus inicios: los niños y adolescentes se ven obligados a soportar varios e intensos choques emocionales al enfrentar los primeros años de su integración al sistema de educación formal.

Hasta el día de hoy, desde el momento mismo en que un niño o una niña ingresa al mundo de la educación inicial, sufre un primer *choque al enfrentarse con una realidad, percibida a veces como agresiva, muy distinta a la que lo había acogido en su hogar desde el día de su nacimiento, y en la que había encontrado un amparo afectivo que le comenzaba a activar su propia y particular manera holística de conocer el mundo.*

Peor le va cuando entra a la enseñanza básica, ya que aterriza de bruces en los disciplinamientos de la abstracción y en la persecución de la eficacia y de la competitividad, presentadas como apetecibles ¿“valores”? Esos mismos que, en la práctica, lo acompañarán no sólo hasta el término de su educación formal, sino que lo perseguirán, para bien o para mal, por el resto de su vida.

Un segundo obstáculo que viene a agudizar lo anterior es, en la mayoría de los casos, su confrontación con la rutina de la práctica docente como déficit imaginativo, es decir la repetición al infinito de las mismas acciones, de los mismos estímulos, de las mismas maneras de enseñar (y de aprender), sólo por el hecho de que han dado buenos resultados en el pasado. Esa repetición automatiza en tal grado la acción de la pedagogía, que adormece la conciencia de quien la lleva a cabo.

No sólo eso, sino que a la larga termina matando la percepción de los estímulos exteriores que tienden a enriquecerla con nuevos y constantes desafíos.

En resumen:

PASO DE LA “FAMILIA” A LA “ESCUELA”:

- > Cambio drástico de la rutina cotidiana.
- > Separación traumática del “ámbito familiar afectivo”.

PASO DESDE LO PREESCOLAR A LA ENSEÑANZA BÁSICA:

- > Desde el conocimiento empírico holístico al conocimiento racional-conceptual (fragmentado).
- > Cambio en la estructura del aprendizaje: parcelación de los conocimientos en diferentes compartimentos separados que va desdibujando, hasta borrarla, la percepción holística del entorno que los niños y las niñas traen consigo desde el día de su nacimiento.
- > Imposición exógena de los “conocimientos necesarios”, funcionales a la sociedad de mercado: LEER – ESCRIBIR – LENGUAJE – MATEMÁTICA TEÓRICA.

Todo eso organizado en un ámbito físico que, por muy “hermoso” que esté, es percibido por los y las nuevas habitantes, con

razón o sin ella, como un espacio de reclusión, ajeno, impositivo y antagónico a “los modos” de su anterior cotidianeidad, y por eso mismo es objeto de un rechazo emotivo y visceral.

Para avalar esta aseveración, bastaría tal vez que pudiéramos regalarnos, chicos, grandes, jóvenes y no tanto, un pequeño rato de calma para un breve ejercicio reflexivo....

¿Alguna vez hemos calculado las miles de horas de nuestra existencia que cualquiera de nosotros, los seres humanos de esta era de globalización, hemos gastado, gastamos hoy o gastaremos al pasar por el sistema escolar formal?

¿Cómo eran, son o serán la arquitectura del edificio, las diferentes salas de clase, los pasillos, el gimnasio o la cancha de deporte, la temida oficina del director o de la directora, del decano, del rector o la rectora, el jardín, las baldosas del piso o la tierra apisonada del patio de recreo... o el casino universitario?

¿Qué color, qué luz, qué forma tenía, tiene o tendrá la pared frente al asiento en que pasamos o pasaremos cientos de horas mirando y oyendo al profesor o a la profesora o al académico de turno, antes de emigrar a nuevos espacios similares, preestablecidos por “otros”?

¿Hemos tenido la ocasión o nos hemos dado el tiempo necesario para reflexionar o recordar los ámbitos físicos que han cobijado nuestros procesos de aprendizaje durante tantos años, qué influencia han tenido, sea positiva o negativa, en la formación o deformación de nuestra propia sensibilidad estética y en nuestra percepción del mundo?

Incluso a pesar de no recordarlo, lo cierto es que todo eso se ha ido o se irá a incrustar en el “disco duro” de nuestra *memoria emotiva* y formará parte de todo el bagaje que conforma nuestro modo de ser y de vivir. Tal vez aún valga la pena insistir, que puede ser hasta tildada de majadería, que las y los estudiantes, sobre todo en las primeras etapas de su aprendizaje, son sujetos muy permeables a la retención de las imágenes que los rodean en su cotidianeidad. Que, por lo tanto, los ámbitos físicos en los cuales dan los primeros pasos en su personal proceso de auto construcción de sí mismos, influyen para bien o para mal, en la conformación de su propio imaginario, sobre el cual se apoyarán todas las fases posteriores de su plena consolidación como personas creativas y capaces de entregar su aporte específico e intrasferible a la construcción de la comunidad social...

Por otra parte, es de justicia reconocer que, en Chile, en el transcurso de los últimos veinte y cinco años, la arquitectura escolar ha evolucionado paulatina y consistentemente en lo que se refiere a su estructura física, aumentando la cantidad y mejorando la calidad “humana” de los edificios destinados a la enseñanza, con la construcción de nuevas infraestructuras más acogedoras y dignas, y con la inclusión en sus espacios comunitarios de obras de arte

contemporáneo de reconocida calidad estética. Mucho se ha hecho y sería injusto, y hasta tendencioso, negarlo.

Sin embargo, tengo la sensación de que eso por sí mismo, por muy importante que sea, no basta...

Y entonces, ¿qué?

Las anteriores reflexiones me llevan de manera inexorable a mirar más allá del corto plazo y a preguntarme qué nos espera en el futuro próximo en lo que respecta a la estructura tanto conceptual como formal de nuestro sistema escolar.

Hasta el advenimiento de la internet y su expansión vertiginosa en todo el orbe, la escuela, cargando todos sus aciertos y errores, seguía teniendo sentido por su función autoimpuesta de transmisora y dispensadora de conocimientos envasados y organizados en “lotes” separados y definidos desde arriba. Su distribución se efectuaba de acuerdo a una metodología basada en la memorización y en la reiteración rutinaria en etapas y tiempos preestablecidos e iguales para todas y todos...

Las y los receptores se veían inermes frente a esa imposición; es más, durante mucho tiempo no tuvieron siquiera la percepción de los efectos negativos que esa manera de comunicación instaurada en el sistema escolar iba produciendo sobre la paulatina construcción de su propia e intransferible visión del mundo y su personal manera de relacionarse con aquellas y aquellos que compartían su entorno inmediato.

Pero hoy su posible toma de conciencia y reacción positiva frente a lo anterior se ve facilitada por la aparición de nuevas “armas” pacíficas puestas a su alcance. De hecho, el inmenso volumen de la producción de los instrumentos digitales y su bajísimo costo comparativo ha provocado la mayor y más rápida invasión masiva de la que tengan memoria los mercados mundiales, favoreciendo e impulsando una creciente democratización a su acceso y a su uso por parte de niñas y niños, adolescentes y jóvenes de todo el mundo. Esto último ha permitido un empoderamiento tal de las y los receptores, que ya han logrado romper su desigual y dependiente relación con las fuentes emisoras y distribuidoras convencionales, creando y estableciendo un sistema muy completo y eficaz de redes sociales de intercomunicación prácticamente inmediata.

Además, la irrupción de las tecnologías audiovisuales de última generación en los espacios educativos, como auxiliares cada vez más indispensables para la adecuada transmisión de conocimientos, está produciendo un fenómeno inédito de revisión profunda del “cómo” se lleva a cabo EN EL AULA el proceso de enseñanza, que nos exige repensar los espacios escolares desde otra óptica.

Por de pronto, este vertiginoso desarrollo de la tecnología de la información ha logrado desplazar definitivamente el concepto de “base de datos” y de “acopio de la información”. Hoy se puede afirmar que la “transmisión” de los conocimientos mediatizada por las y los docentes, que constituía la razón de ser de la enseñanza “organizada” dentro del sistema de la educación formal, está disponible fuera de las aulas, en una enorme cantidad de aparatos móviles que los más jóvenes ya están en condiciones de consumir y de usar masivamente desde la más temprana edad, y que en Chile ha llegado a la suma astronómica de 24 millones...^{*} cifra que sobrepasa con creces la cantidad de sus habitantes.

A eso hay que agregar que la organización de esa misma manera de transmitir a través de la separación ficticia por “materias”, que aún subsiste, ya está demostrando su trágica ineficacia a la hora de sufrir las sofisticadas y abrumadoras evaluaciones tanto internas como externas al sistema. La elaboración de currículos se hace cada vez más dificultosa, ya que en la práctica deben volverse más y más flexibles, tanto en su contenido como en su desarrollo temporal, para ir adecuándose a los cambios sustantivos que las nuevas formas de aprendizaje, ya instaladas definitivamente fuera de las aulas, están produciendo en la conducta de los educandos.

El aula se ha trasladado al exterior del edificio real de la escuela, transmutándose en un *espacio educativo virtual*, alojado en el dócil aparato portátil que tiene todas las respuestas... *que esperan “en las nubes”, las preguntas precisas para ponerse en acción*, sin un orden determinado ni filtros impuestos “desde arriba”.

Las y los estudiantes ya no necesitan intermediarios para acercarse y relacionarse con los conocimientos ni a una forma unívoca de organización social para transmitirlo.

Urge re-conceptualizar el sentido de “aula” e iniciar nuestra nueva mirada acerca de la estructura escolar “desde dentro hacia fuera”, empezando por preguntarnos si ese mini espacio en el que se fragua directamente y de manera más íntima el proceso del diálogo “enseñar-aprender”, está pensado y planificado de acuerdo con las necesidades reales de aquellas y aquellos que viven en carne propia ese largo período de tiempo en el cual esperan poder dar, por más que sea, una mínima satisfacción a sus expectativas de adquisición de esos conocimientos específicos que les permitan auto construirse como protagonistas de su propia historia personal y colectiva. Ellos están en una condición inmejorable para proponer y asumir una nueva forma de aprendizaje basada en la auto-organización de pequeños equipos colaborativos de pares, en los que puedan elaborar sus propias preguntas y encontrar sus propias respuestas.

^{*} Dato estadístico del 2013.

Seguramente falta mucho camino por recorrer para llegar a esa realidad que se anuncia, y todo lo que se pueda hacer para mejorar los espacios educativos actuales ayudará a acortar el tiempo necesario y a hacerlo más llevadero.

Y antes de cerrar esta carta-prólogo, una última pregunta:

La escuela: ¿lugar de coexistencia obligada o de armónica convivencia?

Todos desarrollamos nuestra existencia dentro de un determinado radio geográfico, pequeño o grande y, por eso mismo, tenemos que asumir que coexistimos en ese espacio con otros seres humanos que se encuentran en idéntica situación. Esa coexistencia primaria, sin embargo, conlleva una insoslayable relación de interdependencia con “los otros”, que está en nosotros apenas tolerar de manera pasiva o ensanchar positivamente para el beneficio común.

No podemos negar que la ciudad contemporánea, con sus barrios definidos y sectorizados, se presta admirablemente para una atomización de todos los espacios, incluyendo por supuesto aquellos educativos y escolares, que va creando verdaderos compartimentos estancos que albergan diferentes modos de vida y visiones de mundo, y que los convierten en auténticos “guetos” en los que, cada día, al salir de la escuela, los estudiantes se encuentran con una cotidianeidad muy diferente respecto del mundo que viven en el aula y que los va empujando en una dirección, la mayoría de las veces contraria a la que se les propone en el proceso de aprendizaje.

Este es uno de los hechos más decisivos en la generación de un círculo vicioso que, al comienzo, se expresa en un muy débil lazo afectivo de los estudiantes con su propio espacio educativo, y que a la larga degenera en una desafección total con él, cuando no en un decidido rechazo. Los juzgan vivibles o invivibles en base a comparaciones con otras “máquinas” que consideran de mejor tecnología y organización para otorgarles mayores y más apetecibles beneficios. A lo más, llegan a considerar sus propias escuelas como máquinas manejadas por aquellos que tienen la obligación de dispensarles los conocimientos necesarios para ingresar con alguna expectativa en el mercado del trabajo.

Pareciera no existir ninguna relación afectiva que los ligue con su historia, con su pasado y su porvenir. Como muchos de los instrumentos que usamos en el quehacer cotidiano, están muy cerca de considerarlas “desechables” y por eso prescindibles para la construcción de su propia historia personal y social.

Se hace cada día más urgente, y tal vez ya estamos atrasados en ello, repensar nuestros espacios educativos, no solo a la luz de la satisfacción de las necesidades que parecen más urgentes, como

el aumento del espacio físico indispensable para un adecuado y armónico desarrollo de la jornada escolar, sino también para *poder hacerse cargo de las aspiraciones de los jóvenes y de los maestros que sueñan con una escuela como lugar amable para ser vivido, en donde enseñar y aprender a ser sujetos sociales y en el que se privilegia la comunicación y el desarrollo de relaciones significativas.*

Por otra parte, también muchos adultos están muy cerca de plantearse el “habitar” su propio espacio, como una situación apenas circunstancial y “efímera”, sabiendo que, muchas veces y en muchos lugares, el hecho de habitar un determinado lugar aparece, dentro del tráfico de la vida moderna, apenas como un accidente, derivado de las condiciones sociales o económicas del momento.

Sin embargo, por experiencia propia, otros no podemos negar que, con el transcurso del tiempo, el habitar se transforma en una pertenencia, emocional e íntima, al lugar que, elegido o no, se vuelve propio, con sus bondades y defectos. La pertenencia a la que aludo se construye solamente a través del tiempo; no se improvisa ni menos constituye un exclusivo acto de la voluntad. Es solamente a través de una cercanía existencial, hecha de gestos, pequeñas rutinas, de encuentros y desencuentros, que ese espacio es capaz de entregarnos, poco a poco, todo aquello que en definitiva constituye nuestra propia cotidianeidad.

Nos podemos cobijar bajo el techo de una casa de cualquier estilo o tamaño, en cualquier parte, pero lo que transforma ese espacio, y la madera o las piedras o cualquier material de que esté hecho un “hogar”, es el lazo afectivo que se construye con el uso cotidiano de ese ámbito cercano y del vivir las pequeñas historias que transcurren entre sus paredes, las que van tejiendo una relación de interdependencia acogida y vivida plenamente, con sus dolores y alegrías.

Esa pertenencia al lugar social actúa poderosamente sobre el sujeto creador, ya que lo sitúa en un espacio desde donde dirigir su mirada única e irrepetible para descubrir el mundo que lo rodea, a la vez que lo posibilita para modificarlo constantemente con sus obras, convirtiéndose en sujeto actor de su propia historia personal y colectiva. La escuela, el barrio, la comuna o la ciudad serán siempre lugares sin sentido si aquellos que los habitan no transforman ese habitar en un vivir en común, en un HOGAR.

En el trazado de la ciudad, los espacios y los edificios dedicados a cobijar esa memoria social, entre los cuales se cuentan decididamente los establecimientos educacionales, y que con razón definimos como públicos, son los que mantienen la cohesión indispensable de los moradores, que se transforman en verdaderos ciudadanos sólo en el momento en que entablan un diálogo activo

y sostenido con los vecinos y emprenden acciones mancomunadas para mejorar su entorno y su vida tanto personal como colectiva. En definitiva, cuando ya no se limitan a una coexistencia pasiva, basada en una primaria tolerancia de la diversidad, sino que se animan a estructurar una con-vivencia hecha de interrelaciones activas con los otros.

Esos que son diferentes a nosotros, pero sin los cuales no se podrá construir nuestra propia identidad que, sin duda alguna, se da sólo en la aceptación gozosa de las enriquecedoras diferencias, en un permanente diálogo que consigue poner en común, con la mayor honestidad de la que seamos capaces, todo nuestro propio caudal de sueños, descubrimientos y experiencias personales.

Es a través de la construcción de esa relación del yo con el tú que nos vamos convirtiendo en personas, ya que ese diálogo es la base del desarrollo cultural, eje del proceso sobre el cual se funda toda acción transformadora de la humanidad.

Esa transformación es al mismo tiempo personal y social, ya que el “mundo” que habitamos, y al cual nos referimos muchas veces como el sistema, que está fuera de nosotros (y en el cual a menudo simplemente estamos), no es sino el resultado del conjunto de acciones que lo modifican constantemente, y que tienen su origen en un proceso de acumulación e interacción de diferentes experiencias, de percepciones subjetivas y de muy propios puntos de vista.

Hay que recordar que la indiferencia y la abulia que les achacamos a muchas y muchos jóvenes están directamente ligadas al desencanto generalizado por las fallas evidentes de nuestras sociedades, por los renuncios y el menosprecio que los propios mayores exhiben en su accionar, hacia esos valores que ellos mismos proclamaron algún día desde las cátedras.

En nuestra sociedad, la posibilidad de ser actores del cambio está al alcance de todas y todos quienes están dispuestos a asumir el riesgo de ser puente de unión entre el pasado y el futuro, con creatividad y arrojo, respetando, por supuesto, el legado de aquellos que nos precedieron, pero con la convicción y la capacidad de enriquecerlo con la construcción de nuestros propios sueños, esos mismos que se convertirán a su vez, con el tiempo, en legado cultural para los que vendrán.

Hasta aquí, querido Hernán, este menjunje. Ojalá sea de alguna utilidad. Y mil gracias por haberme dado una buena disculpa para perder un poco de mi tiempo pensando.

Un fraternal abrazo,
Claudio di Girolamo
15 de septiembre del 2015

SIGUIENDO EL HILO...*

Atendiendo todo lo expresado hasta ahora, en lo que se refiere al ámbito físico de esos edificios públicos que nombramos como escuelas, otra pregunta surge espontánea. ¿No serán inútiles, entonces, los esfuerzos —loables por cierto— para tratar de mejorar la calidad estética de los ámbitos físicos propios de la enseñanza? ¿No darán origen a soluciones de parche, de esas que suelen descalificarse por ser engañosas y pasajeras?

Sin embargo, hay que aclarar que soluciones de ese tipo siempre se producirán en un primer momento de tránsito a un cambio más radical... con la condición de que se tenga consciencia de cuál es su lugar en cualquier proceso y de la duración de su función, muy acotada en el tiempo (lo más corto posible), para no terminar como muchas iniciativas, del tipo viviendas de emergencia, que acaban instalándose en el espacio urbano como definitivas.

El cambio radical al que se hace referencia es el abandono ¿definitivo? del edificio escolar como arquitectura específica tal como lo entendemos y lo proyectamos en la actualidad, sobre el modelo del panóptico carcelario o del cuartel militar para garantizar el cumplimiento de sus objetivos más importantes: el control y la mantención del orden y de la disciplina de un número considerable de personas de ambos sexos obligadas a coexistir dentro del recinto durante un determinado lapso de tiempo.

Es bueno recordar que ese lapso de tiempo está decidido y organizado desde afuera y *a priori*, sin intervención alguna de aquellos y aquellas que, sin embargo, estarán obligados a ser sus usuarios diarios, si deciden, y tienen la constancia necesaria, para cursar los doce años de educación básica y media a la que tiene derecho cualquier ciudadana o ciudadano. Por otra parte, en la mayoría de las escuelas públicas de todo el mundo, el uso del tiempo escolar es de carácter obligatorio y sectorizado en materias, obedeciendo a los determinados currículos de los distintos niveles estipulados en la estructura del sistema escolar.

En ese esquema, ¿qué posibilidad hay de asumir de manera rápida y positiva la real y constante articulación de los múltiples y diferentes ámbitos de la experiencia cotidiana del ciclo vital? Me atrevo a afirmar que es prácticamente nula y que, más bien, esa transmisión sectorizada de los conocimientos separados entre sí, no solo da la espalda a la visión holística e intuitiva del mundo que

* Desde este punto, este texto es una extensión del prólogo de *El (f)actor invisible*. Fue escrito en 2017, con posterioridad a la publicación del libro en cuestión.

todas y todos traemos desde la primera infancia, sino que arriesga ir borrándola de la consciencia y remplazarla por una gran cantidad de información sectorizada que puede sin duda llevar a la erudición, pero que obstaculiza la reflexión y profundización que están en la base del saber.

Ese esquema pedagógico se refleja fielmente en la concepción y realización de la arquitectura de los establecimientos educacionales de la actualidad. En ese aspecto ellos son excepcionalmente funcionales y de una eficacia a toda prueba para garantizar y transmitir en el tiempo la permanencia del sistema escolar imperante y la consecución de los objetivos personales y sociales que propone la sociedad de mercado que se ha instalado a través del fenómeno de la globalización en la mayoría de los países del mundo.

Por tal razón, el cambio radical que se plantea al inicio de estas reflexiones, necesitaría una cirugía mayor y no una intervención de parche al estilo de las cirugías plásticas para mejorar el aspecto, estirando o rellenando parte del espacio intervenido. El cuerpo entero está comprometido y funciona eficazmente solo por el objetivo prefijado; cualquier tipo de adaptación nunca llegaría a hacerlo funcionar de manera adecuada a los requerimientos de otro, que aparece como antagónico al inicial.

Al perder su finalidad esencial, ¿para qué servirán entonces esos edificios escolares, esparcidos en innumerables espacios urbanos y construidos con esmero y grandes recursos económicos? Al quedar obsoletos, ¿qué suerte los espera? ¿La destrucción? ¿La ocupación de sus espacios ya vacíos por parte de las multitudes de marginales que ven en ellos la posibilidad del cobijo que nunca pudieron alcanzar? ¿O el abandono, que va carcomiendo de manera continua e inexorable todas las cosas que perdieron su razón de existencia y de uso?

EL RECICLAJE DE LOS OBJETIVOS

La respuesta a todas esas interrogantes es un rotundo NO. Existen posibles soluciones, muchas de las cuales no necesitan siquiera algún arreglo físico mayor.

Se trataría simplemente de reciclar, pero no los materiales físicos sino los objetivos primitivos usando sus mismos materiales pedagógicos básicos de otra manera, dándoles otras formas y estructurándolos en otros tiempos y ritmos.

Ese reciclaje tiene que ver con una mutación del sentido y del uso del objeto edificio educacional hacia un lugar de encuentro comunitario en el que, en constante contacto dialogante, sus

antiguos moradores y moradoras puedan encontrarse en sus búsquedas y exploraciones personales de conocimientos y saberes diferentes.

Al usar rutinariamente aulas individuales es imposible sustraerse a la tentación del aislamiento, a la construcción de un ámbito cognitivo muy individual y específico que se vuelve cada vez más adictivo. Se hace necesario, entonces, ofrecer y estructurar instancias y lugares físicos para el intercambio dialogante, para poner en común con otros y otras los descubrimientos, las dudas, y sobre todo las nuevas preguntas que surgen cada vez que tratamos de conectar diferentes visiones, a veces aparentemente antagónicas, del mundo que nos rodea y que sin embargo intuimos que están íntimamente ligadas y articuladas de manera armónica.

Al reciclar de esa manera su objetivo, esos espacios adquirirán, junto con esa nueva función, un nuevo carácter, casi antagónico al anterior y se transformarán en espacios acogedores, flexibles, lejos de la primitiva rigidez impuesta, en los que jóvenes, hombres y mujeres, ya por su propio interés y voluntad y no por obligación, se autoorganizan para aprender, en etapas autorreguladas en lo que se refiere a su duración e intensidad, acompañados en su proceso por miniequipos interdisciplinarios de docentes.

LOS PROFES

Lo anterior no pone en jaque el rol del enseñante. Al contrario, lo vuelve a ubicar en el centro de su tarea específica: la de mostrar signos y de su rol de acompañante del proceso de aprendizaje. Por otra parte, su contacto cotidiano con diferentes y acotados equipos de estudiantes mantiene en ellos y ellas la alerta necesaria para la oportuna flexibilización y la no instalación de un único punto de vista *a priori*, favoreciendo la apertura a lo no pensado y a las nuevas situaciones que irán exigiendo respuestas cada vez más rápidas para ser enfrentadas con honestidad y sin prejuicios.

Todo lo anterior posibilita la construcción de un ambiente de cooperación propio de un laboratorio de investigación y de libertad creativa en el que se sustituye la obligatoriedad por la voluntad mancomunada de los integrantes de aportar lo mejor de sus conocimientos y cualidades para lograr un objetivo común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Castillo, Eduardo** (2011). *La Escuela de Artes y Oficios*. Santiago: Ocho Libros.
- **Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA)** (2004). *Los trabajadores del sector cultural en Chile. Estudio de caracterización* (3 vol.). Santiago: Depto. de Estudios y Documentación, CNCA. Disponible en <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/03/Los-Trabajadores-del-Sector-Cultural.-Estudio-de-Caracterizaci%C3%B3n.pdf>
- **Errázuriz, Luis Hernán** (2015). *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Santiago: CNCA.
- **Galeano, Eduardo** (2004). *Bocas del tiempo*. Buenos Aires: Catálogos.
- **Ginzburg, Carlo** (1999). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Traducido del italiano por Francisco Martín. Barcelona: Muchnik Editores S.A.
- **Malaguzzi, Loris** (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia (temas de infancia)*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- **Ministerio de Educación (Mineduc)** (2003). *Caminos abiertos*. Santiago: División de Cultura, Mineduc.
- **Rancièrre, Jacques** (2002). *La división de lo sensible: estética y política*. Salamanca: Consorcio Salamanca.
- **Sarlo, Beatriz**. 1998. *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardias*. Buenos Aires: Ariel.
- **Soto, María Paulina** (2015). El cuerpo como territorio. *Revista de Gestión Cultural* N° 5. Disponible en <http://mgcuchile.cl/wp-content/uploads/delightful-downloads/2016/08/Revista-MGC-N5.pdf>
- **Zalamea, Fernando** (2000). *Ariel y Arisbe. Evolución y evaluación del concepto de América Latina en el siglo XX: una visión crítica desde la lógica contemporánea y arquitectónica pragmática de C. S. Peirce*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Documentos históricos

- **Allende, Salvador** (1972). Discurso de inauguración del edificio de la UNCTAD III. Santiago, 3 de abril. Oficina de Informaciones de la Presidencia de Chile. Disponible en https://es.wikisource.org/wiki/Discursos_oficiales_de_Salvador_Allende/1972/Inauguraci%C3%B3n_del_edificio_de_la_UNCTAD_III
- **Bárcena, Alicia** (2016). Desafíos de la implementación de la Agenda 2030 en América Latina y el Caribe. Presentación realizada en Academia Diplomática de Chile Andrés Bello, Santiago. Disponible en <http://www.cepal.org/es/presentaciones/desafios-la-implementacion-la-agenda-2030-america-latina-caribe-2>
- **Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC)** (2013). Declaración de Suriname. XIX Foro de Ministros de Cultura y Encargados de Políticas Culturales de América Latina y el Caribe y Primera Reunión de Ministros de Cultura, 14 y 15 de marzo de 2013, Paramaribo, Surinam.
- **Di Girolamo, Claudio** (2004). Intervención en el Primer Seminario de Políticas Culturales. Medellín, 13 al 15 de octubre.
- **Leñeros, Germán** (s. a.). Proyecto Umatic. En el rescate de 20 años de nuestro Patrimonio Audiovisual 1975-1995. Disponible en <http://www.umatic.cl/>
- **Mineduc** (2000). Lineamientos de política de la División de Cultura del Ministerio de Educación. Santiago: Mineduc.

Referencias de prensa y sitios de internet

- Conicyt-Explora (2016). César Hidalgo: “Transformo datos en historias, con una parte de ciencia y una de arte”. *50 Conicyt*, 20 de abril. Disponible en: <http://www.conicyt.cl/explora/2016/04/20/cesar-hidalgo-transformo-datos-en-historias-con-una-parte-de-ciencia-y-una-de-arte/>
- Diario Financiero (2017). Celulares en Chile superan los 27 millones y usuarios bajan gasto: prefieren plan de datos y Wifi gratis. *Diario Financiero*, 16 de octubre. Disponible en: <https://www.df.cl/noticias/empresas/telecom-tecnologia/celulares-en-chile-superan-los-27-millones-y-usuarios-bajan-gasto/2017-03-21/225943.html>
- Educación 2020 (2017). Abraham Magendzo: “La educación históricamente ha tenido miedo de analizar las controversias de la sociedad”. *Portal de Educación 2020*, 20 de junio. Disponible en <http://www.educacion2020.cl/noticia/abraham-magendzo-la-educacion-historicamente-ha-tenido-miedo-de-analizar-las-controversias>
- Figueroa, Francisco (2015). De máquinas, pueblo y progreso: La historia de la Escuela de Artes y Oficios. *El Desconcierto*, 5 de marzo. Disponible en <http://www.eldesconcierto.cl/2015/03/05/de-maquinas-pueblo-y-progreso-la-historia-de-la-escuela-de-artes-y-oficios/>
- Mena, Rosario (2002). Claudio di Girolamo, jefe de la División de Cultura. *Nuestro.cl. El sitio del patrimonio cultural chileno*, mayo. Disponible en <http://www.nuestro.cl/comunidad/tertulia/digirolamo.htm>
- Sala de Prensa (2011). Periodista difunde patrimonio fílmico de Claudio di Girolamo. *Sala de Prensa*, Universidad de Talca, 1 de diciembre. Disponible en <http://www.otalca.cl/link.cgi//SalaPrensa/Extension/3817>
- Schäfer, Andrés (2013). El fantástico viaje al desarrollo. Blog Complejidad Económica, 13 de septiembre. Disponible en <http://complejidadeconomica.blogspot.cl/>

Textos autobiográficos

Se trata de ocho capítulos de narraciones autobiográficas, orales, transcritas y posteriormente editadas por el propio autor. Las grabaciones y transcripciones fueron realizadas por Eduardo Carrasco, entonces profesional de la División de Cultura del Ministerio de Educación, en el período en que Di Girolamo fue su director.

También constan un fragmento de texto escrito y elaborado con ocasión de recibir algún reconocimiento (2004); una fuente primaria correspondiente a una tarjeta de cumpleaños dirigida a su padre, manuscrita en italiano y traducida por el propio autor (1948); y una segunda tarjeta para Santa Elvira, igualmente manuscrita en italiano y traducida (1949).

Discursos institucionales

Cuatro discursos realizados por Di Girolamo en el contexto de su condición de director jefe de la División de Cultura del Ministerio de Educación:

- De inauguración y de cierre del Encuentro de las Culturas del Libro, realizado en el Museo de San Pedro de Atacama (2000).
- De inauguración del II Cabildo Nacional de Cultura, realizado en el antiguo edificio Diego Portales (2001).
- De despedida a los compañeros de trabajo de la División de Cultura-Mineduc (2003).

Semblanzas a otros artistas

Seis textos del autor, escritos en homenaje a personajes de la cultura chilena contemporánea y en un estilo literario epistolar:

- El ojo de Nemesio (a Nemesio Antúnez, 1996).
- ¿Por qué no sabe leer el niño? (a Gonzalo Rojas, homenaje en Concepción, 1998)
- A 'Raoul', ciudadano de Cofralandes (A Raúl Ruiz, 2011).
- Carta a Fernando Castillo Velasco (2013).
- Carta a Raúl Silva Henríquez, con motivo de los 100 años del natalicio del excardenal (2007).

Grabaciones

Se trata de las conversaciones grabadas entre María Paulina Soto y el autor, registro sonoro de unos 200 minutos de seis sesiones informales de charla. No hay pauta de preguntas porque fueron intercambios espontáneos de ideas, en tanto expresan una de las maneras más prolíficas de pensar de Claudio di Girolamo: la conversación. Por lo mismo, corresponden a un estilo de reflexión en movimiento que suele ser errática, casi siempre dialogal y otras veces respondiendo a una pregunta. Están motivadas por fragmentos de información o de experiencias que cada cual trae al diálogo — las últimas lecturas, la realización de una obra, la escucha de un programa radial— y que sirven de excusa para desarrollar una idea, profundizar en una experiencia de vida, o tomar posición respecto de diversos temas o dudas existenciales. El “pensar dialogando” lo practicamos hace muchos años en un programa de TV cerrada, denominado “Carmen 340” y luego, en uno radial de la Universidad del Pacífico, denominado “Mira Cultura”, en UPA TV.

Material audiovisual disponible en la web

- AMBITOSUR (18 de agosto de 2011). Declaraciones de Claudio di Girolamo. Nota: Wladimir Soto Cárcamo, antropólogo. [Archivo de video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rP7BPvOwJdw>
- El Quinto Poder (3 de marzo de 2015). Entrevista de Vivian Lavín a Claudio di Girolamo: hacedor de cultura en “Vuelan las Plumas” de Radio Universidad de Chile [video]. Disponible en <http://www.elquintopoder.cl/video/entrevista-a-claudio-di-girolamo-hacedor-de-cultura/>
- Los Anillos de Saturno. Proyecto 2 (11 de mayo de 2011). Primera Generación: Claudio di Girolamo Carlini. [Archivo de video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=79CGq1TZA0I>
- Mgcuchile (28 de abril de 2015). LA CREATIVIDAD... Frente a una tela blanca. Claudio di Girolamo, inauguración del año académico del Magíster en Gestión Cultural 2015. [Archivo de video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=79CGq1TZA0I>
- Mirador chileno de arte cultura (2011). Mira Cultura con Claudio di Girolamo. [Archivo de video]. Disponible en <http://miracultura.cl/mira-tv/>



La escuela en entredicho. Conversaciones con Claudio di Girolamo compila reflexiones del propio autor sobre su experiencia como artista y gestor cultural, y entrega un diagnóstico sobre la crisis de la escuela y las contribuciones que el paradigma “educación por el arte” introduce al debate. Di Girolamo deja así un testimonio de su conocimiento como especialista, testigo de cincuenta años de transformaciones culturales, y su correlato en el ámbito de la pedagogía.

